DOCUMENT RESUME

ED 467 180 PS 030 560

AUTHOR	Moreno Garcia, Teresa, Ed.
TITLE	Iniciativa sobre Efectividad: Primeros frutos (Initiative about Effectiveness: First Fruits).
INSTITUTION	Bernard Van Leer Foundation, The Hague (Netherlands).
ISSN	ISSN-1566-6476
PUB DATE	2001-10-00
NOTE	57p.; Theme issue. Two issues of "Espacio para la Infancia" are published per year. For issue number 16, see PS 030 559.
AVAILABLE FROM	Bernard van Leer Foundation, P.O. Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands. Tel: 31-70-351-2040; Fax: 31-70-350-2373; e-mail: registry@bvleerf.nl. For full text: http://www.bernardvanleer.org.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Espacio para la Infancia; n17 Oct 2001
LANGUAGE	Spanish, Portuguese
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Child Development; *Early Childhood Education; Family Work Relationship; Foreign Countries; Infant Care; Multilingual Materials; Program Effectiveness; School Community Relationship
IDENTIFIERS	India; Kenya; Mozambique; Philippines; South America

ABSTRACT

This Spanish- and Portuguese-language bulletin is a follow-up to No. 15 (PS 030 558), which examined some Effectiveness Initiative (EI) projects. This issue presents some beginning efforts to reflect on what has been learned through EI and to draw conclusions. The articles cover the results of EI projects from such angles as their relations with the community, the keys to success, and the role(s) of the researcher. The final article presents an overview of the EI's results thus far. Following an introduction, the articles are as follows: (1) "New Maps to Effectiveness"; (2) "The 'Effectiveness Initiative' in Mozambique"; (3) "Honduras: 'Mother-Guides' in La Huerta"; (4) "The Philippines: Infant Care and Development as a Central Axis of Community Development"; (5) "Portugal: Reflections on the Agueda Movement and the 'Effectiveness Initiative' Project" (in Portuguese); (6) "India: SEWA: Association of Independent Women Workers"; (7) "Peru: The Role of Encourager: The Complex Connection between PRONOEI (Non-School Programs of Early Education) and the Community"; (8) "Columbia: An Environment of Credibility: Required to Achieve Effectiveness"; (9) "Kenya: From External Researcher to Internal Researcher: An Experience of Giving and Receiving"; and (10) "Companion Article: A New Map of Effectiveness." (BH)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 467 180

Ps

Espacio para la Infancia

OCTUBRE 2001 · NUMERO 17

Iniciativa sobre Efectividad: Primeros frutos

PS 030560

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

R. N. Cohen

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

2

BEST COPY AVAILABLE

Bernard van Leer Foundation

Bernard van Leer Foundation

Editora: Teresa Moreno García
Diseño y Producción: Homemade Cookies Graphic Design bv
Impreso y distribuido en Colombia con la colaboración de Universidad del Norte / Ediciones Uninorte

Espacio para la Infancia es una publicación semestral de la Bernard van Leer Foundation.
Queda autorizada la reproducción total o parcial, citando la fuente, y siempre que se realice sin fin comercial.
Los proyectos aquí expuestos no están necesariamente apoyados por la Fundación.
Los puntos de vista y opiniones expresados en Espacio para la Infancia corresponden exclusivamente a sus autores.
Para suscripciones y colaboraciones, contactar con la editora en la dirección indicada en la contraportada.

ISSN 1566-6476

Foto portada: Elaine Menotti

Foto: Proyecto Citlalmina, México

Sumario

Introducción 3
Leonardo Yánez

Nuevos mapas de efectividad 6
Ellen M. Ilfeld en colaboración con Tom Lent, Leonardo Yánez, Arelys Yánez y Judith L. Evans

A "Effectiveness Initiative" em Moçambique 14
Laura Pujol Giménez

Honduras: "Madres Guías" de La Huerta 16
Liliana Godoy R.

Filipinas: el cuidado y desarrollo de la primera infancia como eje central del desarrollo comunitario 22
Feny de los Angeles-Bautista

Reflexões sobre o Movimento de Águeda e o projecto "Effectiveness Initiative" 33
Rui d'Espiney

SEWA 38

El rol del animador: El complejo nexo entre PRONOEI y comunidad 40
Fiorella Lanata Piazzon

Un ambiente de credibilidad: requisito para lograr acciones efectivas 44
Fernando Peñaranda

De investigador externo a investigador interno: una experiencia de dar y recibir 48
Peter Mwaura

Acompañamiento: un nuevo mapa de efectividad 54
Ellen M. Ilfeld

Iniciativa sobre Efectividad: primeros frutos

Leonardo Yánez

Durante mi primera visita a la India hace un año, tuve la oportunidad de visitar en Bangalore al escultor John Deveraj y su grupo de jóvenes discípulos a quienes afectuosamente orienta hacia actividades de solidaridad y expresión artística. Llegando cansado y con mucho calor, mi primera impresión de la ciudad fue su ambiente polvoriento y las emanaciones contaminantes de millares de vehículos en mal estado. El contacto con la gente de John, su familia y sus muchachos, me ayudó poco a poco a descubrir la imagen de una ciudad llena de árboles y de interesante arquitectura, llena de personas emprendedoras con muchas promesas y muchos logros. Conforme iba aprendiendo de ellos, también comencé a mirar con sus mismos ojos. Me sirvió para recordarme que a primera vista vemos en realidad muy poco, quizá porque sólo percibimos lo obvio, tal vez porque tenemos preconcebido lo que vamos a encontrar o sólo buscamos lo que queremos ver.

Cuando visitamos programas de infancia, vemos el entorno físico empobrecido y las carencias materiales de la comunidad donde se inserta. A veces vemos niños hacinados en precarios centros de cuidado y en su entorno inmediato, niños dejados a su suerte en calles inseguras. Esta visión es lo que mueve a hacer algo; es lo que genera proyectos y programas que aspiran cambiar esa situación. En cada uno de estos programas, hay historias de éxitos y fracasos, de oportunidades y de dificultades. Y cada una de estas historias esconde un tesoro de lecciones sobre la naturaleza humana y su capacidad para luchar contra la adversidad. Hay muchas experiencias sobre cómo los programas de inclusión social dirigidos a la infancia toman ventaja de las oportunidades para superar obstáculos en los ambientes donde se ejecutan.

Esto es precisamente lo que la Iniciativa sobre Efectividad (EI) ha ido a buscar en diez proyectos de diversas regiones del mundo. Bajo el paraguas de la "efectividad", equipos de trabajo constituidos por investigadores, especialistas de agencias internacionales y participantes de programas de desarrollo infantil temprano, exploran cómo se da respuesta a las necesidades de los niños y sus familias en diferentes contextos. Y lo hacen yendo más allá de lo obvio, dejando de lado lo preconcebido y observando todo, que es más que mirar selectivamente. Por ello, queremos saber qué lecciones podemos derivar de la práctica de los programas. Queremos abrir y mantener un diálogo internacional sobre las buenas prácticas en programación para la infancia. Queremos también explorar metodologías que garanticen la participación de múltiples actores y de personas e instituciones relacionadas o involucradas por los programas.

Comenzamos con una propuesta de investigación abierta y flexible, con diferentes enfoques, cambios de curso y muchos aprendizajes durante el proceso de investigación. A casi dos años de búsqueda e intercambios, cuando pensábamos que llegábamos al final del camino, hemos descubierto que apenas hemos comenzado: a medida que se construyen nuevos conocimientos surgen nuevos interrogantes.

En esta edición mostramos la evolución de este proceso con ejemplos de cómo se han ido generando distintos conocimientos. En primer lugar (página 6), Ellen M. Ilfeld, en colaboración con miembros del Grupo de Análisis de EI (AWG), nos refresca la memoria sobre la motivación inicial de la iniciativa, presenta el momento en que se encuentran los distintos participantes y

por medio de una fábula nos ilustra lo que la Iniciativa de Efectividad ha venido a buscar. El artículo muestra cómo el proceso de EI está revelando una serie de factores que pueden estar influyendo en la efectividad del proyecto y comenta sobre algunos de ellos.

Hemos experimentado con una gran variedad de herramientas y estrategias para escuchar diferentes voces y extraer lo que cada uno tiene que aportar sobre los programas. El uso de analogías como la del río para visualizar la historia de vida de un proyecto en Perú y Colombia, o la "Machamba" (campo de cultivo) de Mozambique para analizar la evolución de las *escolinhas* (página 14); los calendarios estacionales de Filipinas; los encuentros y debates en Portugal; las diferentes formas de entrevistas abiertas y no estructuradas, y el análisis de anécdotas o historias en casi todos los equipos de trabajo, son sólo una parte visible de los instrumentos generados. El artículo de Liliana Godoy sobre el trabajo del equipo de Honduras, página 16, presenta en forma detallada los pasos dados en la exploración del programa "Madres Guías". El diseño de instrumentos para la recolección de información juega un papel central en este proceso, así como la identificación de hipótesis de trabajo e interrogantes que guían los siguientes pasos.

Hemos visto cómo la participación en EI creó espacios para la reflexión dentro de las organizaciones y comunidades a las que sirven. Al describir el uso de EI en las Filipinas (página 22), Feny de los Ángeles Bautista ilustra cómo un programa se puede beneficiar de este espacio de reflexión con herramientas concretas que contribuyen a organizar la comunidad en torno a sus niños. Por otro lado, el Movimiento de Águeda en Portugal presenta como tal (página 33), características muy singulares, manteniendo desde su origen un constante espíritu de reflexión e inconformismo ante la exclusión social. Rui d'Espiney escribe acerca de cómo el proceso de EI ha sido usado en el equipo de Portugal para examinar lo que el proyecto de Águeda ha logrado y, de este modo, ha abierto una nueva etapa en su historia. También EI ha servido a SEWA (India) para fortalecer la participación comunitaria en la mejora de la calidad de los centros de atención infantil (página 38).

Se ha generado efectividad durante la búsqueda. Cada uno de los emplazamientos de la iniciativa ha generado información relevante para sus propias prácticas y la ha aplicado inmediatamente a sus distintas realidades. Ejemplos de ello son los artículos de Fiorella Lanata (página 40), sobre el rol del animador de los PRONOEI en Perú, y el de Fernando Peñaranda (página 44), sobre la importancia de la credibilidad en el programa PROMESA de Colombia. Ambos muestran cómo algunos de los hallazgos que han emergido del análisis de los datos obtenidos a partir del uso de entrevistas abiertas y encuentros de devolución de información a los informantes, pueden ser claramente aplicados al mejoramiento de algunos aspectos del programa.

Fenando Peñaranda plantea cómo la credibilidad puede ser generada y mantenida. El valor de su trabajo es claro: ha revelado un amplio rango de ejemplos sobre cómo la credibilidad puede establecerse de forma natural, qué elementos oponen resistencia, cómo puede ser reforzada, y cómo y porqué sustenta el éxito del programa.

El proceso de EI ha planteado nuevos interrogantes acerca del rol del investigador en relación a los programas. Peter Mwaura discute las ventajas y desventajas de ser a la vez elemento interno y externo del programa en su rol de evaluador oficial del proyecto, y cómo esto se traduce en términos de ser capaz de producir conocimientos acerca del mismo (página 48).

Hemos comenzado a comparar nuestros hallazgos y a encontrar afinidades temáticas con gran diversidad de expresiones locales. Se formó una red internacional de consultores y ejecutores en la labor de descubrir y documentar las lecciones "escondidas" en cada proyecto. Un grupo de trabajo, integrado por miembros de distintos equipos, asumió la tarea de identificar y organizar los hallazgos emergentes a través de los diferentes proyectos. Dos encuentros parciales de este grupo de análisis tuvieron lugar en Cartagena (Colombia) y en La Haya (Holanda) a mediados del presente año.

Algunos de los resultados que emergieron de estos encuentros de trabajo son presentados en el artículo de Ellen Ilfeld (página 54), donde se ilustra un método para categorizar resultados mediante el uso de un *software* especialmente diseñado para el análisis de investigación cualitativa: Atlas-Ti. Es un proceso que permite identificar relaciones entre conceptos y palabras claves. Como resultado de dicho proceso es posible construir mapas de tópicos y temas que pueden ser complementados por retroalimentación de los equipos de trabajo.

SEWA, India
Foto: Jean-Luc Ray / Aga Khan Foundation ©

A medida que discurre la investigación en los diferentes emplazamientos de estudio, emergen aprendizajes para cada programa participante y emergen lecciones para los donantes y administradores de proyectos. Pero el principal beneficio de este proceso, ha sido la efectividad generada en múltiples formas por el espacio creado para reflexionar e investigar con los diferentes participantes.

Se tomaron riesgos y se cometieron errores. Algunos errores funcionaron y emergieron así lecciones de valor. Hemos aprendido sobre el proceso mismo de aprender. Pero todavía seguimos observando y reflexionando juntos. Continúan emergiendo mayor número de lecciones conforme avanzamos en nuestra tarea de identificar todo aquello que hace un programa efectivo; al organizar los aprendizajes; al contrastar diferencias y similitudes entre los distintos proyectos participantes; y al desarrollar formas de entender el significado de las complejas combinaciones de factores en una situación particular, en un determinado momento.

Nuevos mapas de efectividad

Ellen M. Ilfeld

Con la colaboración de Tom Lent, Leonardo Yánez, Arelys Yánez y Judith L Evans

Para examinar a fondo lo que hace funcionar los programas para la primera infancia, en enero de 1999, la Bernard van Leer Foundation lanzó, conjuntamente con el Consultative Group on Early Childhood Care and Development (Grupo Consultivo para el Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia), la Iniciativa sobre Efectividad (EI). La cuestión que se investiga dentro de la EI es "¿Qué hace efectivos los programas de primera infancia, en varios contextos, para los diversos participantes y partes interesadas, que incluyen desde los niños hasta los creadores de políticas, pasando por los padres y los miembros de la comunidad?"

Este artículo trata de cómo los procesos de la EI revelan factores que pueden ser significativos a la hora de influir en la efectividad del proyecto, y relaciona y debate algunos de estos factores.

La motivación para la EI surgió del hecho de que, como el número de agencias donantes que aportan fondos para los programas de primera infancia es cada vez mayor, éstas se dirigen hacia la Fundación en busca de consejo sobre cómo invertir su dinero de forma eficiente –es decir, dónde colocarlo para que diera más apoyo al desarrollo y crecimiento de los niños pequeños. Parece lógico: la Fundación lleva más de 25 años dedicada a la financiación de programas para niños pequeños. Sin embargo, cuando los donantes preguntaban: "¿Qué es lo que hace que un programa sea efectivo?" descubrimos que no se podía fácilmente dar una respuesta.

La evolución de la EI

Bajo esta megapregunta bastante imponente sobre la efectividad de los programas existe otra serie de preguntas esenciales sobre lo que hacemos en la comunidad ECD (Desarrollo de la Primera Infancia). Entre las que figuran:

- ¿Qué podemos aprender de nuestro trabajo en ECD?; y,
- ¿Cómo podemos mejorar lo que hacemos –por los niños y por la responsabilidad del personal y de la organización?

Cuando se creó la EI hablamos con las personas clave de programas que muchos consideraban efectivos. Finalmente diez proyectos se unieron a nuestro estudio, donde cada uno de los cuales cuenta con al menos diez años de experiencia. Representan la diversidad geográfica e ilustran una gran variedad de enfoques.

Además de estar fundamentada en el estudio exhaustivo de diez programas concretos, la EI implica la colaboración e intercambio entre los diferentes proyectos y organizaciones, promoviéndose de este modo el diálogo permanente en torno a la programación efectiva. Por otro lado, la EI tiene como objetivo comprobar la aplicación de métodos de investigación cualitativa en el ámbito del desarrollo de la primera infancia, métodos que ya han sido suficientemente validados en otros campos del desarrollo. Las metas que se persiguen son de dos tipos: profundizar en los aspectos que hacen que un programa de ECD sea efectivo, y potenciar el diálogo internacional sobre el tema de la efectividad, lo que nos llevará... "más allá de los escasos indicadores y parámetros con los que se mide el éxito de un programa." (Evans y Salole, *Early Childhood Matters* nº 93, 1999). Como resultado del trabajo con estos diez proyectos, esperamos poder desarrollar métodos y mapas que permitan analizar otros programas en el futuro.

Con el fin de acompañar a cada uno de los proyectos en su aplicación del proceso de EI, se formaron equipos compuestos por cuatro personas por proyecto. Los miembros de estos grupos eran o bien "internos" (personas relacionadas con el proyecto) o "externos", y su misión era diseñar, analizar, implicar a las partes interesadas, elaborar planes, implementarlos, coordinar y comunicar todo el proceso y los resultados obtenidos. La Fundación Bernard van Leer contrató a un Equipo de Coordinación para que actuara de eje central en esta red creada a partir de la exploración, la investigación en acción, la promoción y defensa *(advocacy)*, la comunicación y difusión de la práctica y de todo lo aprendido.

Programas participantes en la Iniciativa sobre Efectividad

Kenia: Madrasa Resource Centre (MRC)
El proyecto Madrasa fue creado para proporcionar a niños jóvenes (entre 3 y 6 años de edad) una experiencia preescolar que les ayudara a tener una buena preparación para la escuela primaria y también a recibir la educación tradicional del Corán. El programa ha sido extendido hacia Zanzíbar y Uganda. El MRC tiene su base en la ciudad de Mombasa, Kenia, e imparte cursos de capacitación y apoyo a las oficinas en cada país.

Mozambique: Associação da Criança Família e Desenvolvimento (CFD)
Desde 1995, la Asociación para el Niño, la Familia y Desarrollo (CFD) se centra en una gran variedad de actividades basadas en la comunidad, que incluyen dar a las 500 redes comunitarias la posibilidad de sistematizar actividades espontáneas para el desarrollo de la primera infancia.

India: SEWA (Self Employed Women's Association)
SEWA, en funcionamiento desde 1972, ha conferido habilitación a las mujeres *(empowerment)* y ha creado uniones autónomas de mujeres trabajando en el sector informal. En 1989, SEWA empezó a trabajar en el ámbito de la atención infantil. Desde entonces, ha organizado y gestionado guarderías (para niños de 0 a 3 años), ofreciendo un servicio a las mujeres que trabajan en la industria del tabaco en el distrito rural de Kheda, y más recientemente también en las zonas urbanas.

Israel: Almaya (Association for the Advancement of the Ethiopian Family and Child)
Almaya nace en 1985 como la "Community and Education Project for Beta-Israel", una antigua comunidad judía en Etiopía que emigró a Israel. El proyecto capacita a los trabajadores de la comunidad etíope, desarrolla materiales de educación para promover el patrimonio etíope y, forma a otros de la comunidad Beta-Israel sobre el origen etíope y la vida actual en Israel.

Filipinas: Community-based Family Education (Mt. Pinatubo)
Este programa se inició con comunidades afectadas por la erupción del volcán Pinatubo. Con base en la valoración de la cultura local, los programas se desarrollaron junto con la comunidad e incluían actividades para la primera infancia, educación para padres y proyectos de microempresa, cuyos ingresos generados se dividen equitativamente entre las familias, la cooperativa y el programa de primera infancia.

Colombia: PROMESA (Proyecto de Mejoramiento Educativo, de Salud y del Ambiente)
Inicialmente, este programa, con enfoque participativo alternativo en el desarrollo de la primera infancia, fue destinado a servir como modelo para el desarrollo social integrado y como proyecto de investigación y desarrollo cuyas lecciones se pudieran aplicar a otros contextos. El programa empezó en 1978 con 100 familias viviendo en cuatro pueblos agrarios y pesqueros ubicados en la Costa Pacífica de Colombia. Actualmente atiende a aproximadamente 7,000 familias, tanto en la costa, como en las regiones interiores, y variaciones del enfoque o sus componentes, son aplicadas en otras partes del país y en otros países.

Perú: PRONOEI (Programas No Escolarizados de Educación Inicial)
Este programa preescolar comenzó en los años 70 como un programa de nutrición. En la actualidad, ha sido adoptado por el Ministerio de Educación como uno de los programas modelo preescolares "no oficiales", y ha sido difundido a nivel nacional.

Países Bajos: Samenspel (Jugar/Actuar juntos)
Al iniciar el proyecto en 1989 a pequeña escala, el equipo central examinaba estrategias para ponerse en contacto con familias inmigrantes (sobre todo de origen turco o marroquí) y exploraba distintas formas de animar a las madres con niños más pequeños para participar en tardes de juego. Al formarse el perfil del proyecto, poco a poco se desarrollaban también programas de capacitación para los equipos de animadores multi-étnicos. Hay grupos de Samenspel en centros de grupos de actividades lúdico-educativos, en centros de comunidades, en organizaciones de auto-ayuda y en organizaciones de inmigrantes.

Portugal: Movimento de Águeda- Bela Vista
El Movimiento de Águeda empezó con la creación de los preescolares Bela Vista. La gente del proyecto realizó un gran esfuerzo para facilitarlo a los niños más marginados de la sociedad. Grandes esfuerzos dedicados a la concienciación social sobre dinámicas sociales provocaron iniciativas basadas en la comunidad más globales y actividades para disminuir la duplicación de servicios sociales de Portugal y aumentar el acceso a niños y familias que no son atendidos.

Honduras: Madres Guías
Este programa preescolar con base de trabajo en el hogar y en el centro, tiene como meta facilitar a los niños el paso del hogar al centro preescolar y luego a la escuela primaria: Las "Madres Guías" son mujeres vecinales capacitadas para trabajar con familias en sus casas y con los niños cuando empiezan en los preescolares. También hay una emisora de radio vinculada al programa, que emite mensajes al público en general sobre el desarrollo del niño.

BEST COPY AVAILABLE

Cada equipo comenzó abordando sus temas fundamentales, es decir, los que les habían llevado a participar en la EI; algunos de ellos utilizaron un Marco Analítico común. Todos los equipos utilizaron y desarrollaron herramientas y métodos y participativos. Todos involucraron a su organización patrocinadora en el proceso (con diferentes niveles de implicación). Además, cada equipo contaba con su propia dinámica interna de funcionamiento.

Actualmente, los equipos se encuentran en diferentes fases del proceso: establecimiento de un marco (un plan y un método de trabajo colectivo); recopilación de datos a través de métodos y herramientas cualitativos y participativos; análisis de un enorme volumen de datos; reflexión sobre los resultados y revelaciones con las personas que contribuyeron a la recopilación de la información; un plan para difundir y comunicar el proceso y los contenidos dentro y fuera del proyecto; y un plan de promoción y defensa *(advocacy)*.

Mientras avanzamos, nos damos cuenta de que el viaje –y todo lo que nos enseña– es al menos tan interesante como el destino: responder a la pregunta original: "¿Qué es efectivo?"

Llegados a este punto, empezamos a pensar que la efectividad es tan inaprensible como el elefante en el cuento indio narrado por el poeta norteamericano John Godfrey Saxe (1816-1887), quien basó el siguiente poema en una fábula muy antigua de la India.

Los ciegos y el elefante

Seis hindúes sabios, inclinados al estudio,
quisieron saber cómo era un elefante.
Debido a que todos eran ciegos,
decidieron averiguarlo por el tacto.

El primero en llegar junto al elefante
chocó contra su ancho y duro flanco
e inmediatamente exclamó:
"es como una pared alta y fuerte".

El segundo, palpando el colmillo,
gritó: "Oh, ¿qué es esto,
tan redondo, liso y afilado?
Para mí está muy claro
el elefante es como un venablo".

El tercero se acercó al elefante,
tocó la trompa que se retorcía
y dijo: "Ahora lo comprendo,
el elefante es como una serpiente".

El cuarto abrazó con sus manos
una de las patas del animal y dijo:
"No quisiera contradecirlos
pero el elefante es como un árbol".

El quinto, que por casualidad, tocó
la oreja del elefante precisó:
"Aún el más ciego de los hombres se da cuenta
de que el elefante es como un abanico".

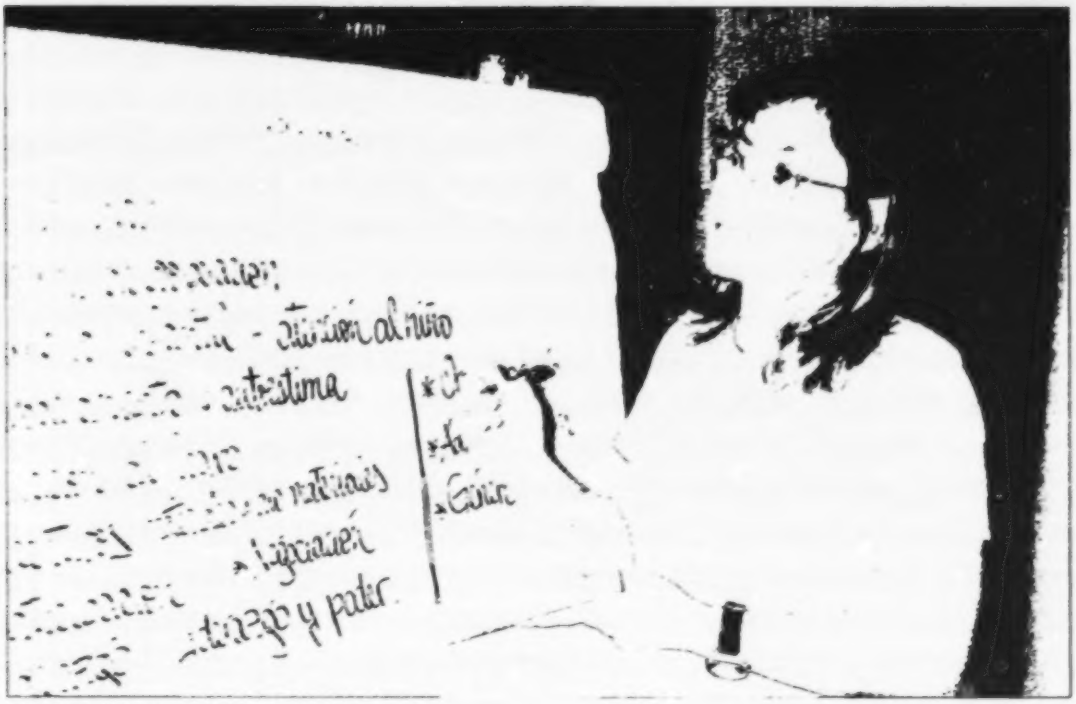
El sexto tocó la cola oscilante
y aclaró: "Yo no entiendo este debate,
pero estoy seguro de que el elefante,
es muy parecido a un bramante".

Y así cada uno de los sabios,
discutía largo y tendido,
a cual más obstinado y persuadido
de su propio razonamiento
y aunque parcialmente en lo cierto,
estaban todos equivocados.

Moraleja:

Pienso que en las disputas teológicas,
muy a menudo los polemistas
despotrican en completa ignorancia
de lo que quieren decir unos y otros
y parlotean sobre un elefante
¡que ninguno de ellos ha visto!

Todos tendemos a pensar que conociendo una parte de algo, podemos sacar conclusiones generales sobre el conjunto. Esta idea se ilustra muy bien en el cuento hindú que relata la historia de seis hombres ciegos que examinan a tientas un elefante: cuando tocamos sólo la trompa, la cola o el flanco, sacamos la conclusión de que todo el elefante es una trompa, una cola o un lomo. En este cuento tradicional, todos los hombres quieren tener razón y discuten; en algunas versiones, incluso llegan a las manos. La moraleja es que muchas veces discutimos por ignorancia, y confundimos nuestra versión de la verdad con "toda" la verdad.



Taller de EI en Cartagena, Colombia
Foto: Teresa Moreno, Bernard van Leer Foundation

Ya es hora de adaptar el relato a los tiempos modernos. En la nueva versión propuesta, los hombres dejan de discutir, una vez que se dan cuenta de que todos tienen representaciones diferentes pero todas válidas sobre el elefante. Diseñan un plan para intentar crear una idea colectiva a partir de sus experiencias individuales y, al mismo tiempo, llaman a otros ciudadanos (quizás a aquellos dotados del don de la vista) para que éstos aporten al debate sus percepciones personales sobre el elefante. Acuden también a los comerciantes, domadores, criadores y científicos conocedores del elefante para que les den su opinión. Al final, y a pesar de su incapacidad para ver el elefante en su conjunto, son capaces de llegar a una idea bastante buena de lo que es un elefante, sus hábitos, comportamiento, y cómo es la vida y el trabajo con un elefante. También son capaces de comprender cómo sus encuentros más directos con los elefantes contribuyen a un mayor conocimiento de este animal.

Dos años y medio después de ponerse en marcha la Iniciativa sobre Efectividad vemos cómo los equipos de investigadores internos y externos están obteniendo una enorme cantidad de datos, y comprobamos que los resultados y descubrimientos se suceden a una velocidad vertiginosa. La lectura de otros artículos de la presente edición puede ayudar a obtener una idea de lo que se ha logrado hasta el momento. Nuestro gran reto en este momento, como facilitadores de esta actividad de gran alcance, es ayudar a los participantes de cada programa que estén trabajando en la EI a que se comprometan en una interpretación colectiva del concepto de "elefante". Para promover la colaboración entre los diez programas, ha sido necesario diseñar herramientas para la recopilación, clasificación y representación de los diversos tipos de aprendizaje que se están manifestando, con el fin de caracterizar no sólo los hallazgos obtenidos, sino también el propio proceso.

Con vistas al establecimiento de un diálogo permanente, el Equipo Coordinador de la Bernard van Leer Foundation ha patrocinado dos talleres de una semana de duración en los que se han reunido varios subgrupos de los equipos investigadores de la EI para compartir sus hallazgos y conclusiones. En cada reunión, hemos logrado avanzar en nuestro conocimiento de lo mucho que esta matriz de actividades puede ayudarnos (como participantes, y como investigadores). Cada taller nos ha llevado un poco más allá en los temas específicos y conclusiones que han surgido en cada sede, y gracias a todo ello, nuestro conocimiento colectivo se deriva cada vez más de los datos y se basa más en ellos.

Utilizando las notas de las reuniones, los informes resumidos sobre dichas reuniones, y los informes específicos del programa que se han hecho circular, se

"Madres Guías", Honduras
Foto: Luis Méndez, CCF

formó un equipo con el reto de organizar el análisis entre las sedes con el fin de aglutinar los resultados colectivos compartidos en las dos reuniones y convertirlos en un debate conjunto. Esto nos da un mapa más amplio y compartido de lo que hace que los programas sean efectivos, en varios contextos. También se ha empezado a elaborar una composición similar, que muestra cómo el proceso de EI ha servido para incrementar la capacidad de comprensión dentro de los programas y, en algunos casos, ha estimulado una acción más efectiva.

La herramienta de *software* utilizada para este trabajo es Atlas-ti, una aplicación que permite al usuario identificar temas clave dentro del texto, reconocer las citas en las que aparecen estos temas, enlazar los temas para formar familias y representarlos gráficamente mediante mapas. El programa permite codificar los datos permaneciendo fiel al lenguaje y contexto del original, y agrupar después a voluntad del usuario los temas y las citas correspondientes.

Nuevas percepciones sobre el proceso de EI

Estos temas fueron los que surgieron a raíz de los dos primeros talleres en los que se intentó realizar comparaciones entre las sedes.

Espacios informales de reflexión. El equipo de Portugal utilizó esta expresión para poner de relieve la importancia de proporcionar tiempo y posibilidades a las personas relacionadas con un proyecto para que puedan implicarse en la autoevaluación, la autocrítica, y profundizar en su comprensión de lo que están haciendo. El simple hecho de tener fondos "extra" asignados para la reflexión, desligados de la prestación de servicios o resultados con la familia y niños, da tiempo a los proyectos para hacer inventario de lo que están haciendo y cómo esto se relaciona con los objetivos del programa y las realidades de las diversas partes interesadas en el proceso. Hubo un consenso generalizado, basado en los datos obtenidos en varias sedes, de que proporcionar "espacio" –tanto literalmente, en cuanto a lugares donde la gente pueda reunirse de modo informal, como en sentido figurado, en cuanto a tiempo, permisos, y financiación– es un elemento crucial para permitir a las personas del proyecto, a cualquier nivel (desde los beneficiarios hasta los miembros de la comunidad, la plantilla o los visitantes) asimilar lo que el proyecto ofrece, y contribuir a él.

Está empezando a surgir un valor compartido por todas las sedes en relación con lo que la gente conoce y percibe. Esto no resulta sorprendente, dado que se trata de un valor incluido en la propia concepción de la EI y que probablemente actuó como factor selectivo al negociar con los proyectos que querían participar en la misma. Varias sedes abordaron el tema de cómo implicarse en investigaciones que les permitieran explorar diversas perspectivas y experiencias. En el proyecto de Israel, por ejemplo, los entrevistadores plantearon una cuestión central: "háblanos de Almaya..." Esto les permitió escuchar lo que las diversas personas entrevistadas tenían que decir acerca del programa, y deducir los temas y preocupaciones a partir de los propios participantes.

En la mayor parte de las sedes, las herramientas para la recopilación de datos se centran en la creación de una imagen colectiva del programa. Como dijo un participante, un retrato es más que un conjunto de líneas que muestran un rostro parecido al real —si se hace bien, un retrato refleja la esencia de la persona que hay detrás. Diferentes retratos de una misma persona, o en este caso del mismo programa, ofrecerán interpretaciones y detalles muy diversos. Para elaborar estos retratos, las sedes aplicaron una serie de herramientas, entre las que se incluían ejes temporales del proyecto, mapas y gráficos del PLA

(*Participatory Learning and Action* o Aprendizaje y Acción Participativos), entrevistas, fotografías y documentación visual, etcétera. Todos estos métodos se están recopilando y pormenorizando en una "caja de herramientas" de la EI.

Con lupa y sinceridad. El proceso de EI está retando a los participantes a profundizar en su investigación, y a analizar con lupa su trabajo. Algunos de los equipos comenzaron su investigación con planes para entrevistar a diversos interesados acerca de sus opiniones sobre la efectividad. Pero a raíz de los debates colectivos de la EI, se plantearon si realmente dichas entrevistas pueden proporcionar una perspectiva completa. El hecho de preguntar a los informantes por qué un programa ha sido efectivo (sin tener la certeza de que realmente "FUE" efectivo para la persona entrevistada) no hace que comprendamos mejor cómo funcionó el programa, qué es lo que funcionó bien, cuándo, en qué circunstancias, con qué limitaciones, y con qué tipo de resultados.

En cada sede se ha luchado por establecer un equilibrio entre sinceridad y sensibilidad política. Si un programa se desvía de su línea de acción porque una agencia financiadora solicita determinadas prácticas, ¿cómo pueden las personas internas del equipo arriesgarse a hablar de ello con toda sinceridad? Hemos visto que todos los programas tienen que ver con poblaciones socialmente marginadas, y que, de hecho, las consideraciones políticas han afectado a muchas de las decisiones, acciones y a veces incluso fracasos. Sin embargo, en los programas en curso, el nombrar e identificar estas barreras puede resultar una amenaza para la continuidad del propio programa o la colaboración de organismos imprescindibles. Uno de los "hallazgos" sobre el que nos hemos puesto de acuerdo es que hay que ser valiente para abordar este tipo de evaluación, y que es necesario idear vías que permitan articular los retos, errores, y problemas, sin poner en peligro el programa.

Varios miembros de los equipos han observado que existen filtros evidentes en las historias relatadas y en los datos que se están reinterpretando. Es importante que algunos de estos filtros se respeten y mantengan, como por ejemplo el derecho a la privacidad de los datos personales, y la confidencialidad que forma parte de cualquier actividad de servicios sociales. Pero otros filtros estaban relacionados con el poder de los líderes que querían controlar la imagen del programa, o con las financiadoras que querían imponer determinados propósitos u objetivos en las actividades de los programas, o con los miembros del personal que simplemente revisaban las historias con fines particulares. Al utilizar conjuntamente a personal interno y externo, los equipos pudieron identificar mejor estos filtros y diseñar métodos creativos para trabajar con ellos. Los dos tipos de filtros más habituales eran los de las gafas de color de rosa ("este programa es maravilloso, perfecto, sin ningún problema"), y la utilización de conceptos "sagrados", como el de "participación" o "surgió de la propia gente" para describir situaciones que en realidad no eran participativas o que fueron idea sólo de personas ajenas a la comunidad.

Una de las ventajas de compartir datos entre las sedes es que nos ayuda a tener más claro lo que vemos y lo que nos falta. El proceso de presentar los hallazgos en forma de datos ha resultado muy importante. Varios de los informes contenían observaciones y conclusiones que dieron pie a plantear cuestiones y debates en el grupo, al tiempo que el equipo admitía la necesidad de seguir ampliando su investigación o análisis.

Hubo un consenso general entre los equipos en el sentido de que los problemas y errores pueden servir para aprender mucho. Sin embargo, la disposición a admitir, examinar y aprender de los errores o problemas parece estar relacionada con el papel de los individuos en posiciones de poder dentro del programa. Si un director, consejero o financiador del programa no sabe apreciar lo que se puede aprender de los errores, resultará demasiado peligroso para los miembros del equipo o los líderes reconocer los problemas. Uno de los retos del proceso de EI es encontrar formas de eliminar los juicios de valor sobre los problemas, de modo que podamos comprender mejor cuándo y cómo las dificultades realmente mueven a los participantes a solucionar los problemas, y cuándo sin embargo afectan a la moral o bloquean el funcionamiento del programa.

Los debates sobre los problemas y errores que funcionaron nos hicieron recordar que la EI no sólo tiene como objetivo identificar la mejor práctica, sino más bien comprender cómo cualquier práctica tiene que ser adecuada al contexto, y ser realizada de forma que permita ser efectiva. Comprobamos constantemente que lo que parece más significativo en una historia no es tanto el formato creativo o el diseño de un programa, sino la gente situada en el centro de dicho programa y "CÓMO" esta gente hace lo que hace. Los errores a veces los cometen buenas personas con las mejores intenciones, en circunstancias en las que las mejores intenciones no reciben realmente el respaldo adecuado. Esto se relaciona directamente con la cuestión de la sinceridad: los trabajadores y comunidades del programa trabajan en circunstancias duras y adversas, y con evidencia de que los donantes y los líderes políticos toman decisiones que afectan a los programas sin tener una clara comprensión –y un reconocimiento sincero– de la situación.

Con sus propias palabras. Mostramos a continuación uno de los informes del Proyecto Monte Pinatubo en las Filipinas:

> ...después del taller celebrado en La Haya en octubre, el equipo de Filipinas tomó la decisión de que sus miembros y la plantilla de Pinatubo utilizarían el idioma autóctono en toda la documentación escrita relacionada con las actividades de EI.
>
> Después de dos talleres con algunos padres y el equipo de EI, y tras varias consultas con la plantilla de Pinatubo acerca de las actividades de EI, el jefe del equipo observó que cuando utilizaban el idioma filipino, estaban compartiendo detalles de manera mucho más cómoda tanto oralmente como por escrito y que la información se reflejaba de modo mucho más exacto. El jefe del equipo pensó que la recopilación de datos y el análisis que podría efectuarse sería mucho más preciso, rico y profundo si se les animaba a utilizar el filipino. Por parte de los dos investigadores, miembros del equipo EI asignado para trabajar a tiempo completo en las actividades de EI dentro del programa Pinatubo y también por parte de la plantilla de Pinatubo implicada toda ella en las actividades, había un sentimiento de sentirse liberados de la ansiedad de tener que trabajar a la vez en filipino e inglés. Por tanto, la labor de traducir todo material –incluida la documentación manejada en los talleres– pasaría a ser asumida principalmente por el jefe del equipo y el Coordinador del Proyecto Monte Pinatubo, miembro también del equipo de EI.

La decisión de utilizar el propio idioma en la investigación (opción elegida por muchos de los equipos, pero no todos), en lugar de la lengua del patrocinador del proyecto ha resultado muy importante a la hora de permitir a los equipos abordar cuestiones centrales para los participantes y la plantilla del programa. En algunos casos, como el ejemplo de las Filipinas citado anteriormente, esta decisión llevó al equipo de EI a trabajar con más efectividad, pero todavía tienen que trabajar no sólo en filipino e inglés, sino además con las lenguas de los participantes en el programa: el aeta.

El concepto de lengua propia se ha ampliado a través de los debates entre sedes hasta el compromiso de intentar permanecer fiel al lenguaje de las experiencias que están investigando. Esto significa utilizar los nombres que provienen de los datos para asignar "códigos temáticos" dentro de Atlas-ti, y anotar las palabras que la gente utiliza al tomar nota en las reuniones, antes que resumir lo que se ha dicho, o que reducirlo a la jerga profesional. Si alguien hablaba de la continuidad del programa, hacíamos un esfuerzo consciente por no utilizar el término "sostenibilidad". Gracias a ello, los mapas de temas que están surgiendo contienen muchos sinónimos, y cada uno de ellos incluye un matiz de significado propio a las ideas expresadas.

Por otra parte, se realizó un esfuerzo consciente por desentrañar conceptos, es decir, por intentar definir los términos y el lenguaje que utilizamos al manejar datos específicos, circunstancias o contexto que los originó. Hemos comprobado que nuestro objetivo de comprender todo lo que sucede en un programa está relacionado con nuestra capacidad para permanecer fieles a la experiencia, las palabras y los detalles, y después extraer el significado a partir de ellos, antes que parafrasearlos al inicio del proceso, y después vernos atascados en el mismo vocabulario de siempre, demasiado generalizado, que caracteriza gran parte del discurso en los círculos del desarrollo de la primera infancia.

Documentación viva. En la EI hemos experimentado varios métodos de grabación de conversaciones, de modo que las notas resultantes pudieran captar y facilitar al mismo tiempo un mejor debate. Entre estos métodos se encuentra la utilización de la "red" (web), donde se debate y amplía un concepto o término, y las notas se mantienen en una cadena de asociaciones relacionadas, en forma de tela de araña. Para profundizar en este estilo de toma de notas, se mantienen listas adicionales de "preguntas relacionadas", "comentarios y observaciones", y otros datos relevantes, de modo que los participantes puedan ayudar a clasificar, categorizar y relacionar sus pensamientos con aquello que otras personas han dicho, y de modo que el debate pueda ser reconstruido posteriormente en un formato narrativo.

El equipo de Israel contribuyó con una descripción del formato Talmúdico (Espacio para la Infancia nº 15) que permite presentar un texto central acompañado de comentarios y enlaces a otros escritos sagrados. Siguiendo este modelo, estamos experimentando y transcribiendo el análisis transversal entre sedes para convertirlo en lo que llamamos un "documento vivo", que incluirá una imagen gráfica del mapa de temas relevantes, una breve definición o resumen del tema, un texto narrativo en el que se trata el tema, junto con citas y ejemplos extraídos de los datos, un apartado con preguntas que surgieron del debate, otro apartado en el que se abordan las implicaciones para los patrocinadores, un apartado para enlaces bibliográficos relativos a la investigación sobre el tema, y una columna vertical situada a la derecha de cada apartado en la que los lectores pueden anotar sus comentarios, plantear preguntas, poner en duda las afirmaciones del texto, y aportar datos o hallazgos pertinentes procedentes de sus respectivos programas.

Los documentos vivos serán redactados a partir de los mapas colectivos de temas, basados a su vez en los datos. Un trazado del mapa inicial de datos ha dado como resultado una primera imagen sobre un tema de gran envergadura que fue identificado entre las distintas sedes reunidas en Cartagena (Colombia): el "acompañamiento" (véase página 54). Este mapa, creado a partir de la documentación de reuniones previas de distintas sedes, fue presentado a los participantes en otro debate para que pudiera ser criticado, revisado, y pudiera servir de modelo para una serie de ejercicios de trazado de mapas colectivo. De este trabajo, se utilizará un mapa de temas acordado como punto de partida para redactar unos primeros documentos vivos, y para elaborar contribuciones voluntarias de datos de cada sede con el fin de "rellenar" el mapa con aspectos específicos de su trabajo. Esto permitirá a cada equipo determinar qué datos pueden compartir con tranquilidad en un ámbito más amplio, y qué otros sin embargo es necesario que sigan siendo confidenciales, o bien "traducidos" a otras formas más anónimas, o tratados ante públicos de las sedes o público local. También esperamos que este proceso anime a los equipos a examinar sus datos con mayor profundidad aplicando algunos instrumentos compartidos, para de este modo comprender mejor determinadas cuestiones que nos preocupan a todos.

Devolver, restituir. El ejemplo de revisar los mapas con los participantes, mencionado anteriormente, refleja un proceso que los equipos han utilizado en el seno de sus propias investigaciones. Ha surgido como una parte importante del proceso de EI, retornando lo que hallamos a las personas que generaron la información, tanto para asegurarnos de que hemos comprendido lo que nos querían decir, como para profundizar en dicho conocimiento promoviendo la continuación del diálogo. Además, al devolver la información se crea una especie de trampolín que la restituye a los participantes, no sólo proporcionándoles dicha información sobre las otras partes del elefante, sino también creando el espacio para la reflexión grupal e individual mencionada más arriba.

Pero restituir también supone asegurarse de que buena parte del esfuerzo investigador se centra en temas que realmente preocupan al personal y a los participantes del programa, y no sólo a los financiadores o al ámbito del desarrollo de la primera infancia en general.

Dentro del trabajo de cada equipo individual en las sedes de los programas, y en el seno de los talleres con las sedes, hemos intentado encontrar formas activas y participativas para devolver, compartir, y ampliar la información (mucho más allá de la fría exposición o conferencia).

La EI como conjunto de procesos activadores y potenciadores de la capacidad (capacity building). Tres de los equipos (Filipinas, India y Portugal) optaron por contemplar la EI principalmente como una actividad potenciadora de la capacidad (capacity building), más que como una investigación. Integraron las actividades de EI en el funcionamiento de su programa en curso, y consideraron la iniciativa como una oportunidad para profundizar en la reflexión y autoevaluación entre las partes interesadas en el programa. A medida que vamos aprendiendo cómo estas herramientas pueden ayudar a los programas a evolucionar, y cómo otros han utilizado las herramientas EI para activar la reflexión efectiva y la generación de capacidad (capacity building), estamos aprendiendo también a utilizar las herramientas y conocimientos de la EI para estimular formas nuevas y más efectivas de trabajar que sirvan de apoyo a niños pequeños, a sus familias y comunidades.

Conclusión

Este artículo parte del análisis de cómo los procesos de la EI están poniendo de manifiesto factores que pueden ser significativos y afecten a la efectividad del proyecto, y enumera y presenta algunos de dichos factores. A continuación se plantea la siguiente pregunta: "¿Cómo se puede organizar toda esta enorme cantidad de datos cualitativos y cómo se puede trabajar con ellos de modo que se puedan extraer conclusiones que orienten el trabajo futuro en el ámbito del desarrollo de la primera infancia? En el artículo que comienza en la página 54 se examina uno de los posibles enfoques con el que se puede abordar esta compleja tarea.

Mapas emergentes da "efectividad"

Para examinar com certa profundidade o que faz com que os programas da primeira infância funcionem, em janeiro de 1999 a Bernard van Leer Foundation lançou a "Iniciativa sobre Efectividad" (IE) em parceria com participantes do Grupo Consultivo sobre a Atenção e Desenvolvimento da Primeira Infância. A questão que está sendo explorada dentro da IE é "O que faz com que os programas para a primeira infância sejam "efectivos", em uma variedade de contextos, para os diversos participantes e outros interessados, que vão desde as crianças, pais e membros da comunidade até os que fazem as políticas?"Este artigo discute como os processos de IE são fatores reveladores que podem ter influência significativa sobre a "efectividad" do projeto. Traz ainda uma relação de uma série destes fatores assim como os discute.

A "Effectiveness Initiative" em Moçambique

Laura Pujol Giménez

A "Effectiveness Initiative" (EI) em Moçambique visa o fortalecimento dos programas de desenvolvimento da primeira infância (DPI) de base comunitária, usando os resultados de uma exploração profunda e voltada à análise do processo.

Esta exploração centraliza-se em quatro iniciativas de DPI de base comunitária. Enfatiza os pontos de vista dos membros da comunidade e –em especial– das crianças. Os tópicos mais significativos durante o trabalho com membros da comunidade são: como administram e sustentam as 'escolinhas' (locais de DPI na comunidade); o que faz com que as comunidades sejam tão abertas; e como as organizações externas podem, de maneira "efectiva", apoiar as comunidades na implementação de bons programas de DPI. O elemento principal do trabalho com as crianças vem a ser a importância que a "sua escolinha" tem para elas mesmas.

A equipe da EI de Moçambique aproximou o pessoal da Associação Criança, Família e Desenvolvimento ao da Wona Sanana ("Cuidar da criança") para que, juntos, trabalhassem com as quatro comunidades, ajudando-as a recolher informação, analisá-la e chegar a conclusões sobre o que funciona e o que não funciona em suas iniciativas de DPI de base comunitária. Procurou ainda entender como essas comunidades vêm o desenvolvimento dessas iniciativas no futuro.

Os locais selecionados são Hulene, situado numa área peri-urbana dos arredores de Maputo (sendo este o local do principal estudo de caso); e ainda Masivila, em Gaza, Itokhula em Nampula e Palmera em Maputo (para cada uma destas localidades, um estudo de caso focalizará um tópico que caracterize o local).

A equipe fez a revisão e adaptou o Quadro Analítico da EI, discutindo qual o seu significado e identificando os seus conceitos básicos. Como resultado, chegaram a desenvolver um instrumento que lhes permite introduzir temas ao nível do campo e dar início à coleta de dados. Este instrumento chama-se 'machamba' –lavoura ou cultivo no idioma Changana– e funciona usando-se a machamba como analogia à escolinha.

Usando a analogia da machamba

A analogia da machamba permite que se explore todos os conceitos do Quadro Analítico que sejam importantes para as machambas, além de alguns outros. Substitui a lógica do Quadro Analítico pela lógica da machamba, uma lógica que tem sentido para a comunidade e seu contexto.

Quando as pessoas têm uma discussão sobre escolinhas, elas o fazem em termos daquilo que faz com que a machamba funcione para então chegar-se ao equivalente para as escolinhas. O processo caminha através de quatro níveis.

Primeiro, identifica-se o conjunto de elementos que são necessários para fazer com que a machamba funcione. Este é o nível do "O que temos". Isto significa mais do que simplesmente 'como é o solo', 'quais são os instrumentos e a experiência que temos', 'como o solo reagirá frente a determinado cultivo'. Chega-se a discutir fatores como 'o que acontece sem a intervenção humana' e 'o que já cresce na região'.

O segundo nível é "O que isto representa" – aqui a machamba fica mais próxima da escolinha. Por exemplo, talvez o fertilizante represente a animadora e a semente que cresce represente a criança.

O terceiro nível vai mais a fundo, abordando "O que isto significa". Isto pode significar o valor das animadoras: as suas atitudes, habilidade, experiência e assim por diante.

Finalmente, o quarto nível trata de "O que faz com que isto seja possível" - o potencial existe para que as crianças cresçam na sua comunidades, por exemplo.

Este método ainda está sendo trabalhado internamente pela equipe da EI de Moçambique, através de testes conduzidos em duas das quatro localidades selecionadas. Mas já ficou claro que existe espaço e um leque suficiente de opções na analogia da machamba para incorporar diferentes perspectivas; e que ela fortalece o sentido de propriedade das comunidades e sua visão da escolinha, já que a mesma é discutida e desafiada.

Existem diferentes maneiras de usar a analogia. Algumas pessoas vêm que as crianças incorporam-se à machamba como se fossem sementes; outras as vêm como a terra e outras ainda as vêm como a colheita. Elas explicam que "quando a machamba é iniciada, não se começa do nada e não se retira tudo o que há sobre o solo, pois isto não seria apropriado".

As crianças são vistas no seu contexto, interagindo com o que já está à sua disposição. Existem elementos que alimentam o processo, e podem ainda haver elementos secundários que são também fundamentais para fortalecer todo o processo. Por exemplo, queimando-se o capim, prepara-se a terra.

Se não se consegue preparar a terra, a mesma torna-se um elemento negativo. Mas se a terra é preparada, ela transforma-se em um elemento muito poderoso.

O que equivale a isto numa escolinha? Seria difícil introduzir este elemento de uma maneira abstrata, mas é fácil estabelecer uma comparação entre a preparação do solo e a mobilização dos pais para levar as crianças à escolinha.

A machamba, da mesma forma que a escolinha, não é vista somente como o que na realidade é e o que representa. Ela também é vista em termos daquilo que produzirá: a qualidade da produção da lavoura ou as qualidades das crianças que um dia serão adultos, e que desempenharão uma série de papéis em suas comunidades.

Quais são os resultados da escolinha? O que está sendo alimentado e cresce na escolinha? O que será colhido e irá voltar para o celeiro?

Crianças que vão à escolinha beneficiam-se –por exemplo, elas adquirem novos conhecimentos e ficam mais espertas. Quando elas ocuparem um lugar na comunidade na medida em que crescem e amadurecem, elas adicionarão novas riquezas à que já existe ao interagir com pais e irmãos, gerando novos conhecimentos entre eles. As discussões entre membros da comunidade leva a analogia mais adiante, explorando o significado da criança como um participante ativo do meio ambiente.

A machamba também é um meio de usar o conhecimento tradicional que já existe na comunidade, reconhecendo seu valor e fazendo a sua conexão com a escolinha. Um exemplo é dado pela discussão do controle de pestes na machamba: as pessoas cultivam plantas medicinais nas suas machambas, as quais também são usadas para tratar as doenças que atacam as crianças.

CFD, Moçambique
Foto: Leonardo Yánez, Bernard van Leer Foundation

No momento, os desafios enfrentados pela equipe referem-se a como sistematizar a variedade de elementos identificados através do uso da analogia da machamba e o que a comunidade pensa sobre a maneira como associaram esses elementos às crianças e às escolinhas. Estes são temas complexos, mesmo sendo a machamba mais fácil de trabalhar do que trabalhar com conceitos abstratos.

O uso da analogia da machamba garante que a discussão esteja automaticamente contextualizada, de maneira particular e específica. As opiniões de cada um relacionam-se com o contexto mais amplo que é estabelecido por cada pessoa que contribui: todos entendem a relação entre o que está sendo dito e a escolinha. Isto resolveu uma questão importante que a equipe tinha com relação à EI: como fazer que as discussões sobre a EI fiquem permanentemente fixadas em um quadro, de maneira que faça sentido para a realidade das pessoas com quem trabalha. A analogia da machamba é altamente "efectiva" quanto a este aspecto.

Este artigo baseia-se no Plano de Ação da Equipe da EI de Moçambique e em conversas pessoais com membros da equipe.

Honduras

"Madres Guías" de La Huerta

Liliana Godoy R.

La autora se incorporó al equipo del Christian Children's Fund Honduras, en el estudio de EI (Iniciativa sobre Efectividad) sobre el proyecto de "Madres Guías" en la comunidad de La Huerta. Liliana Godoy desempeña el papel de "outsider" en el equipo y su función es aportar una perspectiva externa de la realidad, con la posibilidad de ayudar a hacer "visibles" relevantes aspectos del proyecto, que por su carácter cotidiano y evidente, tiendan a no ser considerados en el estudio. En este artículo presenta algunos de los aspectos del proceso que, a su juicio, representan avances parciales generados durante este período.

"(...) Y tú para qué quieres un barco, si puede saberse,
fue lo que el rey preguntó (...)
Para buscar la isla desconocida, respondió el hombre,
Qué isla desconocida, preguntó el rey, disimulando la risa, como si estuviese enfrente de un loco de atar, de los que tienen manías de navegaciones, a quien no es bueno contrariar así de entrada,
La isla desconocida, repitió el hombre,
Hombre, ya no hay islas desconocidas,
están todas en los mapas.
En los mapas están sólo las islas conocidas,
Y qué isla desconocida es esa que tú buscas,
Si te lo pudiese decir,
entonces no sería desconocida (...)"

El cuento de la isla desconocida, 1998
José Saramago

El proceso y sus fases

¿Cómo pautar la búsqueda de elementos desconocidos, intuidos tal vez como factores de éxito, posibles claves de efectividad, pero de hecho invisibles, o no documentados hasta ahora? En este sentido, si bien el Marco Analítico General[1] ha servido de guía para la realización del trabajo hasta ahora adelantado, no se ha excluido la posibilidad de estructurar un Marco Analítico *ad-hoc*, que pueda guiar la búsqueda para la experiencia local, y en el cual se dé cuenta de la especificidad del estudio en Honduras. Un recurso de orientación, para la búsqueda y la interpretación de hallazgos, ha sido la formulación de hipótesis marco o "salvajes" *(wild hypothesis)*.

El proceso se ha organizado estableciendo relaciones explícitas entre los objetivos del estudio, los instrumentos aplicados, los hallazgos realizados, la formulación de hipótesis, la constatación de vacíos de información y la retro-alimentación para los pasos siguientes de la búsqueda.

Para ello, se propuso el siguiente listado de preguntas referenciales que orientarían el proceso de levantamiento, registro, procesamiento y análisis de la información:

- ¿Para qué investigamos lo que investigamos?
- ¿Sobre qué deseamos investigar?
- ¿Con qué instrumentos investigaremos y cómo los utilizaremos?
- ¿Cómo ordenaremos los datos obtenidos?
- ¿Cómo analizaremos los datos una vez ordenados?
- ¿Cómo retornaremos y validaremos los resultados de la búsqueda?
- ¿Cómo sistematizaremos los resultados de la validación?

- ¿Cuáles y por qué son hallazgos importantes para dar a conocer?
- ¿Cómo y a quiénes diseminaremos los hallazgos importantes?

El encadenamiento lógico de estos aspectos es un proceso iterativo de generación y registro permanente de aprendizajes.

Las herramientas utilizadas

En el estudio del programa de desarrollo infantil "Madres Guías" de La Huerta, se conformó una "Caja de Herramientas[2]" para las diferentes fases del proceso de la investigación involucrando en cada una de las actividades una diversidad de actores.

Fase: Levantamiento de Información

Técnica	Actividad	Actores
El río	Construyendo la historia del programa	- Equipo técnico EI
Rosas y espinas	Construyendo una imagen viva de "Madre Guía"	- Madres Guías
El mural	Presentando imágenes de la comunidad	- Niños y niñas
La pesca	Generando historias con las "Madres Guías"	- Madres Guías
	Los conceptos de las "Madres Guías"	- Madres Guías
	Escuchando a nuestros niños y niñas	- Niños y niñas 1° y 2°
	Escuchando a padres y madres	- Padres y madres del proyecto
Observación de imágenes	Niños y niñas expresan sus opiniones	Niños y niñas del centro preescolar (CEPENF)
Entrevistas estructuradas y semi-estructuradas	Entrevistas	- Madres Guías activas - Madres Guías inactivas - Miembros Comité de Padres (actuales y anteriores) - Personal del proyecto - Consultores externos del programa
Juego de tarjetas	Explorando importancia de tareas	- Madres Guías
Encuesta	Encuesta de opinión	- Madres de núcleo
El álbum	Construyendo un perfil cualitativo de la "Madre Guía"	- Madres Guías

BEST COPY AVAILABLE

Fase: Devolución y Validación de Información

Técnicas	Actores
Gráficas (afiches y láminas) y discusiones en grupo sobre los resultados de las diferentes actividades realizadas durante la fase de levantamiento de información.	Madres Guías y madres de núcleo Niños y niñas de la escuela Padres y madres

Fase: Organización y Análisis de los Datos

Herramienta	Objetivo
Transcripción	Rescatar la información obtenida
Matriz	Sistematizar los datos y herramientas
Perspectiva antropológica	Obtener una nueva visión de los datos
Categorización por áreas temáticas	Profundizar el análisis de la información
Glosario	Crear significados comunes

Los hallazgos: en busca de la isla desconocida

Los primeros hallazgos los identificamos como "hipótesis salvajes" *(wild hipothesis)* para dar cuenta de las conjeturas o sospechas que despierta el análisis preliminar de ciertos hechos. Funcionan como una suerte de patrón de búsqueda que habrá de ser sometido a una constatación más rigurosa de los hallazgos.

La creación de significados comunes es una tarea necesaria para fortalecer la comunicación entre los distintos involucrados, tanto a lo interno del equipo del proyecto como en su relación con los demás emplazamientos. Construimos un glosario como herramienta de apoyo para garantizar una mejor comprensión de las expresiones utilizadas.

Planos para el análisis	Hallazgos y lecciones aprendidas
El Programa "Madres Guías": Identificación de las claves de efectividad	- Por áreas (categorías identificadas) - Por involucrados - Por resultados obtenidos (tanto cualitativos como cuantitativos)
El Proyecto de Investigación EI: Cómo ha sido el proceso y cuál ha sido su impacto sobre el programa y la organización	- Por fases del proceso - Por actores involucrados - Por metodología aplicada - Por efectos producidos (en la organización, el programa, los actores involucrados)

19 BEST COPY AVAILABLE

Acordamos incorporar dos planos de análisis: uno directamente relacionado con el programa de desarrollo infantil temprano en ejecución, y otro que permita al equipo del CCFH (Christian Children's Fund Honduras) documentar lo que ha sido el proceso de la investigación de EI y su participación en la misma. Hasta el momento, la atención ha estado centrada principalmente en el plano de la identificación de las claves de efectividad del programa.

Sobre interrogantes, primeros hallazgos y lecciones

La mayor parte de las afirmaciones expresadas a continuación son producto de las discusiones realizadas en el seno del equipo y otras son de la autora. El contenido de los siguientes temas expresa hipótesis, hallazgos o interrogantes, quedando abierto a futuras modificaciones, con la profundización del análisis.

Capacitación (empowerment) y autoestima
Las "Madres Guías" valoran el conocimiento adquirido a través del programa, sus roles y el reconocimiento otorgado por la comunidad. Fortalecen su autoestima como personas, su valoración propia frente a la familia y refuerzan en gran medida su autovaloración como actor que contribuye a los cambios en su comunidad. Los manuales de trabajo conceden un mayor *status* y confiabilidad a las "Madres Guías", frente a las otras madres de la comunidad. Son utilizados y percibidos como un "libro de la verdad".

El sistema de premios implantado como pauta programática es una forma de validar y reconocer sus esfuerzos. Los incentivos no monetarios son un estímulo para fortalecer el voluntariado. En este sentido, el programa se convierte en un espacio para rescatar talentos de la comunidad.

Regresar a las "Madres Guías" la información obtenida durante las actividades de levantamiento tiene un alto impacto en la motivación, hace que las participantes se sientan reflejadas y revaloradas, se integra a la memoria compartida de la experiencia. Muestra de ello es que algunas de ellas han solicitado réplicas de los cuadro-afiches de resultados de los ejercicios realizados (por ejemplo la técnica de "La pesca") para colocarlos en sus casas.

Participación
Este programa de desarrollo infantil temprano, establece funciones y competencias de cada uno de los actores involucrados y comunica claramente las "reglas de juego" contribuyendo así a una mejor disposición y participación de toda la comunidad. Una evidencia es que ésta participa directamente en la elección de las "Madres Guías", quienes a su vez participan en el Comité de Padres, electas por votación. Estas afirmaciones las ubicamos hipotéticamente como aportes del programa en la promoción de las relaciones de cooperación entre los miembros de la comunidad.

Sistema de seguimiento comunitario
Con relación a la efectividad de modelos de gestión, basados en el intercambio de aprendizajes entre la comunidad y organizaciones mediadoras tales como el CCFH, nos planteamos interrogantes como: ¿existe algún tipo de relación entre la calidad del servicio que presta el programa y el rol de la participación comunitaria en el monitoreo de las actividades de atención temprana a niños y niñas?

Liderazgo
Cultura del respeto a la jerarquía.
Los miembros del equipo local aprecian una tendencia a respetar jerarquías como un rasgo de la cultura nacional en los diferentes actores de la comunidad. En el contexto socio-lingüístico de la región, términos como "maestra", "presidente", "director", etcétera, tienen una carga de subordinación muy marcada. Con el cambio de denominación de figuras del programa: "jardinera", "coordinador del Comité de Padres" se pretende atribuir nuevos significados a estas expresiones, y se aprecia que esto favorece relaciones más horizontales de cooperación.

El programa está introduciendo cambios en algunos patrones culturales de la comunidad, por ejemplo, una participación más activa de la mujer. En este sentido el rol mediador del CCFH es un recurso importante, porque promueve la participación e introduce la negociación como espacio real para la toma de decisiones.

En el caso de las "Madres Guías", la referencia permanente a los manuales pareciera estar funcionando como recurso de *status* frente a las "Madres de Núcleo", porque eleva su poder de convicción frente a ellas. Asimismo, el peso del uso del "sello" (empleo de un distintivo institucional del CCF-Honduras) es algo muy notorio y fortalece la confianza en el proceso de ejecución del programa.

Liderazgo y poder
A partir de algunas respuestas obtenidas de los diferentes actores, surgen diversas reflexiones respecto a los tipos de liderazgo que ostentan las figuras dentro del programa, en particular las "Madres Guías" y el Comité de Padres. En este sentido, parece que la noción sobre poder "real", y por lo tanto liderazgo que la comunidad posee, recae en la figura que tiene y maneja los recursos. Asimismo, el liderazgo y consecuente poder que las "Madres Guías" tienen dentro de

la comunidad es de diferente naturaleza, viene dado por el manejo del recurso "información". Hipotéticamente, el programa enlaza dos tipos diferentes de poderes (liderazgos): el económico, representado por el Comité de Padres y el de la información, representado por las "Madres Guías".

Pese a la influencia que el programa ha ejercido en cuanto a incentivar liderazgos positivos, en las comunidades aún se asocia a su forma tradicional vinculada al elemento político-partidista, producto de las características socio-culturales de la región.

El perfil de las "Madres Guías"
A partir de los instrumentos aplicados, se aprecia que la comunidad tiene expresiones de respeto y reconocimiento a su trabajo y que la figura de la "Madre Guía" como líder tiene un gran poder de movilización en la comunidad y suele demostrar más resiliencia que otras mujeres.

En el marco de la experiencia del programa encontramos la situación de las jóvenes solteras y sin hijos que en una oportunidad se desempeñaron como "Madres Guías". No fueron reconocidas por la comunidad y las "Madres de Núcleo" no demostraron respeto por las jóvenes. Pero al mismo tiempo, es necesario recurrir a la población de mujeres sin hijos porque no hay suficientes madres en la comunidad dispuestas a ejercer el rol.

En este contexto, nos parece importante reflexionar o indagar sobre el problema porque muchas de las jóvenes incorporadas ejercen un rol de madres con sus hermanos pequeños. Además, las características del programa les garantiza capacitación básica para apoyar a las madres de la comunidad. Queda planteada como interrogante, si la incorporación de estas jóvenes podría promover una línea adicional de impacto del programa: disminuir la incidencia de embarazos en adolescentes o cuando estén embarazadas tendrán mejor preparación como madres. Valdría la pena indagar porqué no hay suficientes madres en la comunidad dispuestas a ejercer el rol de "Madres Guías".

Capacitación
Esta categoría representa un polo de encuentro o un nudo crítico de relaciones entre la totalidad de las otras categorías identificadas. La existencia de un significativo paquete de materiales impresos respalda las acciones de capacitación y el énfasis e importancia que la organización otorga a este elemento dentro del programa "Madres Guías". Periódicamente se actualizan los contenidos de la capacitación.

Las "Madres Guías" utilizan apropiadamente un lenguaje, si se quiere bastante especializado y vinculado a áreas como salud, nutrición, educación, estimulación temprana, etcétera, incluso en situaciones de diálogo coloquial. Podría ser el resultado de procesos permanentes y prolongados de capacitación en las áreas de atención básicas, como hemos señalado anteriormente.

En los casos de "Madres Guías" que no leen, o lo hacen con dificultad, los dibujos incluidos en los manuales complementan su "lectura" y adicionalmente la educadora refuerza el trabajo con otros materiales.

Comunicación
Los manuales son un recurso del programa para comunicar funciones y competencias de cada uno de los actores, así como los contenidos programáticos en las diversas áreas temáticas. Sin embargo, es importante llamar la atención sobre el predominio de la cultura oral en las actividades que las "Madres Guías" realizan con las "Madres de Núcleo". En este sentido cabe preguntarse ¿cómo afecta o influye en el grado de calidad o efectividad de su intervención en comunidades donde el analfabetismo es alto? ¿La cultura oral contribuye a la transferencia de conocimientos, influye en el grado de efectividad o calidad de las actividades y tiene alguna incidencia en la sostenibilidad del programa?

Lo simbólico
Este aspecto atribuye fuerza y poder a algunas actividades y figuras que participan en el proceso de ejecución del programa, particularmente a la figura de la "Madre Guía". En este sentido, es percibida como modeladora de las demás madres, de las familias y en general de los miembros de la comunidad, en cuanto a la forma y áreas de atención al niño pequeño. Evidencias de esto son las ceremonias de entrega y uso de manuales, bolsón, y caja de materiales que legitiman el rol de la "Madres Guías". Asimismo, la ceremonia de entrega de los niños al entrar el preescolar reafirma compromisos entre "Madres Guías" y Jardineras.

Con relación al ámbito simbólico-religioso, es importante considerar si las creencias y prácticas religiosas de las "Madres Guías" es un factor que incide positivamente en su incorporación activa y comprometida en el programa.

Construyendo una historia sin fin

Estos son los avances realizados hasta ahora en la experiencia de Honduras, donde hemos planteado volver a los datos originales, analizarlos con una mirada nutrida por los hallazgos y lecciones aprendidas durante el proceso, e incluso evaluar la conveniencia de ampliar la muestra a otras comunidades diferentes a La Huerta.

En la perspectiva del conjunto de experiencias que participan en EI, la expectativa se centra en la posibilidad de diseminar los hallazgos y lecciones para identificar diferencias y similitudes, como parte de la capitalización del aprendizaje colectivo. Entonces, descubriremos nuevas claves para ir a la búsqueda de nuestra isla desconocida.

Madres Guías, Honduras
Foto: Elaine Menotti

1. Con el fin de extraer lecciones a través de los proyectos, fue necesario crear un Marco Analítico de trabajo de EI, con interrogantes comunes, que permitiera un análisis transversal, en lugar de una mera recopilación de estudios de casos. Se comenzó con un conjunto de mapas solapados para describir cada proyecto. Estos mapas representan diferentes cortes o maneras de verlo. En principio se usó para organizar los datos, aunque esto fue cambiando de acuerdo a las necesidades de cada caso.

De estos cortes conceptuales se generó un conjunto de interrogantes para ilustrar los tipos de información recabados a partir de cada uno de los mapas. Así, habría un mapa basado en la creación de una línea de tiempo para el proyecto, junto a la cual se podría contar la historia del proyecto.

2. Para obtener detalles sobre las herramientas utilizadas, se puede solicitar información a las siguientes direcciones: *liligodoy@telcel.net.ve* o *ccfhondu@david.intertel.hn*

O Programa "Mães Guias" de La Huerta

A equipe de Honduras do Fundo Cristão para Crianças (Christian Children's Fund, CCFH) vem realizando um trabalho sobre a eficácia em La Huerta, uma das comunidades onde está sendo implementado o programa de desenvolvimento infantil precoce "Mães Guias".

Como pessoa externa à equipe, Liliana Godoy R. apresenta os progressos alcançados pelo processo da pesquisa em Honduras. Os resultados obtidos respondem ao esforço de estabelecer relações explícitas entre os diferentes elementos do estudo (os objetivos que foram estabelecidos, os instrumentos utilizados, os atores envolvidos, etc.) em um encadeamento lógico, criando um processo interativo de geração e registro permanente de aprendizagem.

Nesta dinâmica, o desenho de instrumentos para a coleta de informação tem papel crucial no processo, assim como a validação e a devolução da informação aos participantes do estudo. Este artigo enumera cada um dos passos seguidos até a formulação dos primeiros resultados, o que a autora denomina de "hipóteses selvagens".

El cuidado y desarrollo de la primera infancia como eje central del desarrollo comunitario

Feny de los Angeles-Bautista

Hace diez años, el volcán Pinatubo entró en erupción en las Islas Filipinas, y 10.200 familias aeta tuvieron que huir de sus hogares ancestrales, situados a las faldas de este gigante, que durante tanto tiempo había permanecido dormido. Algo más tarde, y en medio de los esfuerzos de ayuda humanitaria que se estaban realizando, la COLF (Community of Learners Foundation), ***organización no gubernamental, puso en marcha su Programa de Educación Familiar Pinatubo, centrado en la primera infancia, en dos de las zonas de reasentamiento en las que las familias aeta emprendían el reto de rehacer sus vidas. Dicho programa recibió el apoyo económico de la*** Deutsche Welthungerhilfe (DWHH), ***organización alemana para el desarrollo que se proponía poner en marcha programas dirigidos a la infancia como parte de las fuertes inversiones que estaba realizando en ayudas para la reconstrucción, y que estaban siendo llevadas a la práctica por el Philippine Rural Reconstruction Movement (PRRM).***

La erupción del Monte Pinatubo el 16 de junio de 1991 supuso una dolorosa tragedia y un gran reto en nuestra vida. Abandonamos nuestra granja y el resto de propiedades. No queríamos dejar nuestra casa porque no deseábamos vivir en la ciudad. Pero el gobierno nos forzó a hacerlo y a mudarnos a un lugar más cercano a la ciudad. No había nada que pudiéramos hacer y, después de todo, tenían razón. Resultó muy bien que les escucháramos o de lo contrario habríamos sido enterrados en lava.
Familia Devillena, contado por Mercy, madre

Al principio, el objetivo del programa Pinatubo era proporcionar un sistema de ayuda a un total de 1.072 familias aeta de las dos zonas de reasentamiento, y hacerlo de un modo integrado y basado en el concepto de comunidad, con especial atención a los años de la primera infancia. El enfoque de la COLF significaba trabajar directamente con los niños y sus padres; y el programa se centraba en la provisión de servicios básicos –sanidad, alimentación y educación– tanto para unos como para otros.

Para el primer año del programa, la COLF aportó un equipo compuesto por enfermeras, profesores y trabajadores sociales de su base, en el centro urbano de Metro Manila. Todo este personal actuó en calidad de trabajadores dedicados al desarrollo infantil centrado en la comunidad, responsables asimismo del desarrollo y organización de la propia comunidad. Recibieron una formación intensiva en la "Escuela para Niños" de la COLF y otros programas de esta organización, centrados en la comunidad y situados en zonas rurales y urbanas pobres. Muy pronto, los miembros locales de la comunidad que habían completado la enseñanza secundaria o tenían un título universitario en un campo afín, fueron reclutados como voluntarios y estudiantes. El objetivo era prepararse para sustituir en un futuro la plantilla basada fundamentalmente en el centro urbano de Metro Manila, por una plantilla predominantemente local. Al cabo de ocho años, en el programa sólo quedaban dos miembros de la plantilla de Metro Manila; la mayor parte de los 24 restantes son personas residentes en las dos comunidades.

En un principio, el programa constaba de dos componentes:

1. Un programa matutino destinado a niños entre cuatro y seis años con un plan de estudios basado en el juego y la experimentación y servicios complementarios de alimentación y sanidad.
2. Un programa vespertino en el hogar, dirigido a padres y niños, consistente en grupos de juego y un Programa de Educación a los Padres (PEP). Éste último constaba de talleres, grupos de discusión sobre temas familiares, cuidado y desarrollo de la

primera infancia (ECCD), formas de ganarse el sustento, y un programa de alfabetización. También se ofrecían servicios complementarios de alimentación, control del crecimiento y sanidad para niños hasta 3 años de edad.

A partir del segundo año de funcionamiento, se incorporaron nuevos componentes al programa.

- Programas "niño a niño" en el centro y en el hogar, dirigidos a niños entre 7 y 15 años para apoyar la continuidad de su escolarización y fomentar su participación activa en los programas educativos y de salud familiar. Dentro del programa en el hogar, formaron un grupo facilitado por un trabajador de desarrollo infantil de la COLF, mientras que los niños más pequeños eran atendidos por padres voluntarios.
- Una ampliación de las formas de ganarse el sustento del PEP (coordinadas por un experto en agricultura); y preparativos para organizar cooperativas de padres. Ambos componentes involucraban a todos los trabajadores de desarrollo de la infancia y la comunidad de la COLF.

Para movilizar un mayor apoyo al programa Pinatubo, las familias y la plantilla de la Escuela para Niños de la COLF también organizaron misiones médicas periódicas para cada uno de los asentamientos del programa. Esto, además de complementar el programa de salud, sirvió para establecer lazos entre las familias de la escuela y las familias del programa Pinatubo; así, por ejemplo, los niños de la escuela reunieron fondos para adquirir material escolar y libros que querían compartir con los niños aeta.

Durante los últimos ocho años, el programa ha continuado su actividad con éxito, y se han sucedido una serie de acontecimientos importantes. Por ejemplo, el Programa de Educación a los Padres constituye también el marco de actuación para los esfuerzos organizativos de la comunidad, entre los que se incluyen proyectos para ganarse el sustento; mientras, se ha creado una organización local para cada zona de reasentamiento y se están organizando cooperativas. Esta evolución es resultado de la incorporación de temas como el género, la política y la economía, con la simultánea puesta en marcha de iniciativas a pequeña escala. Pero también se debe mucho a los esfuerzos realizados por la COLF en torno a la cooperación de los padres en los programas infantiles, y a los proyectos para ganarse el sustento y cooperativas. Estas actividades complementarias demuestran que el enfoque de la COLF es holístico e integrador a la hora de apoyar el desarrollo de los niños pequeños y sus cuidadores primarios.

Integración de la Iniciativa sobre Efectividad (EI) en el programa Pinatubo

Un programa como éste tenía un claro interés para la EI por su enfoque y su naturaleza holística. Por su parte, la EI resultaba interesante para la COLF porque:

- ofrecía la valiosa y poco frecuente oportunidad de efectuar un estudio a fondo del programa y de su impacto en las vidas de los niños y de sus familias, y de las dos comunidades;
- suponía un medio muy importante de seguir fortaleciendo el programa en un momento en que las subvenciones del DWHH estaban próximas a terminarse;
- ayudaría a consolidar cualquier tipo de progreso o beneficio que se hubiera logrado; y
- facilitaría el importantísimo proceso de "pasar el testigo" a los padres, que en último término serían los responsables de sostener el programa y sus beneficios.

No obstante, la COLF tenía la convicción de que EI tenía que integrarse de manera perfecta en el programa: contribuiría a garantizar que las partes interesadas primordiales –niños, padres, y personal de la COLF y comunitario– participaran activamente en los procesos de acción-documentación-reflexión-acción que son esenciales en la EI.

Por su parte, la EI busca recopilar tanto información cualitativa como cuantitativa y subraya la necesidad de realizar un análisis exhaustivo de las relaciones existentes entre ambos tipos de datos, en la búsqueda de una definición y descripción de la llamada "efectividad en los programas de atención y desarrollo de la primera y infancia". Como tal, la EI es ante todo un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo.

Resultó muy fácil y natural aunar las necesidades del programa Pinatubo con las de la EI. Ello se debió al enfoque del programa en las técnicas del Aprendizaje y Acción Participativa *(Participatory Learning and*

Action, PLA*)*, y en el Programa de Educación a los Padres en particular. Al trabajar con los padres desde el inicio del programa, se aplicó un "proceso de acción-reflexión" de tipo PLA, tanto con el fin de obtener datos sobre los padres, sus hijos, familias, y comunidad, como con el objeto de abordar la resolución de problemas y la planificación de acciones. Desde el principio, los padres y los trabajadores de desarrollo infantil de la COLF crearon y utilizaron procesos grupales interactivos como por ejemplo juegos, actividades de resolución reflexiva de problemas, discusiones en grupo, y procesos de escritura adaptados del "enfoque de lenguaje global" aplicado por la COLF en sus programas educativos.

Además, los propios padres siempre han participado en la organización de sus actividades de aprendizaje y en el ritmo del mismo. Por otra parte, y esto es más importante, siempre han dado pasos – de mayor o menor envergadura – para afrontar las situaciones. Por ejemplo, crearon sus propios materiales educativos, por medio de libros y pósters, y también de mapas, matrices, gráficos, calendarios y diagramas que representan sus experiencias vitales como padres y como miembros de la comunidad; organizaron sus conocimientos y fomentaron el análisis detallado de temas que les afectan como cuidadores de sus familias, trabajadores y miembros de la comunidad. El diálogo siempre ha sido un elemento fundamental de todos estos procesos, y en la COLF nos resultaba muy evidente –tanto a los niños, como a los padres y personal de la COLF– que realmente podía surgir esa fase tan importante que Paulo Freire ha descrito como "emprender la acción en asociación cooperativa con los demás, como facilitadores y estudiantes, para liberarnos".

Con este contexto, las fases iniciales de planificación de las actividades para la Iniciativa sobre Efectividad se centraron en la elección y adaptación de métodos y actividades muy interactivos para las series de procesos (la "caja de herramientas de la EI"), que serían utilizados para aprender cosas con los niños, familias y comunidades, y a la vez aprender de todos ellos y sobre ellos.

Dos ejemplos ilustran muy bien cómo se reflejó esto en la práctica. Durante el desarrollo del plan de estudios "web", eje central del Programa de Educación Familiar de Pinatubo, se utilizaron reuniones creativas con intercambio de ideas en grupos pequeños con los padres, niños mayores y personal de la comunidad. Traducida y adaptada al contexto de la EI, esta técnica se utilizó con la participación tanto de las partes interesadas primordiales como de los miembros del equipo de la EI de la COLF. El objetivo era generar una serie de temas que han demostrado ser importantes a lo largo de la vida del programa, y que podrían utilizarse como puntos de partida para "trazar sus perfiles". Aparecieron dos temas recurrentes: "Las familias como cuidadoras de los niños" y las "Comunidades como cuidadoras de los niños". En la misma sesión de intenso intercambio de ideas, se generaron palabras, frases e imágenes visuales para cada tema. Una segunda ronda de reuniones creativas con intercambio de ideas y debates se centró en expresar preguntas. Conjuntamente, esta serie de preguntas constituyen una forma de articular "¿Qué es lo que queremos aprender con este estudio?", desde las diversas perspectivas de todas las partes interesadas.

Recopilación y organización de los datos... y cómo aprender de ellos

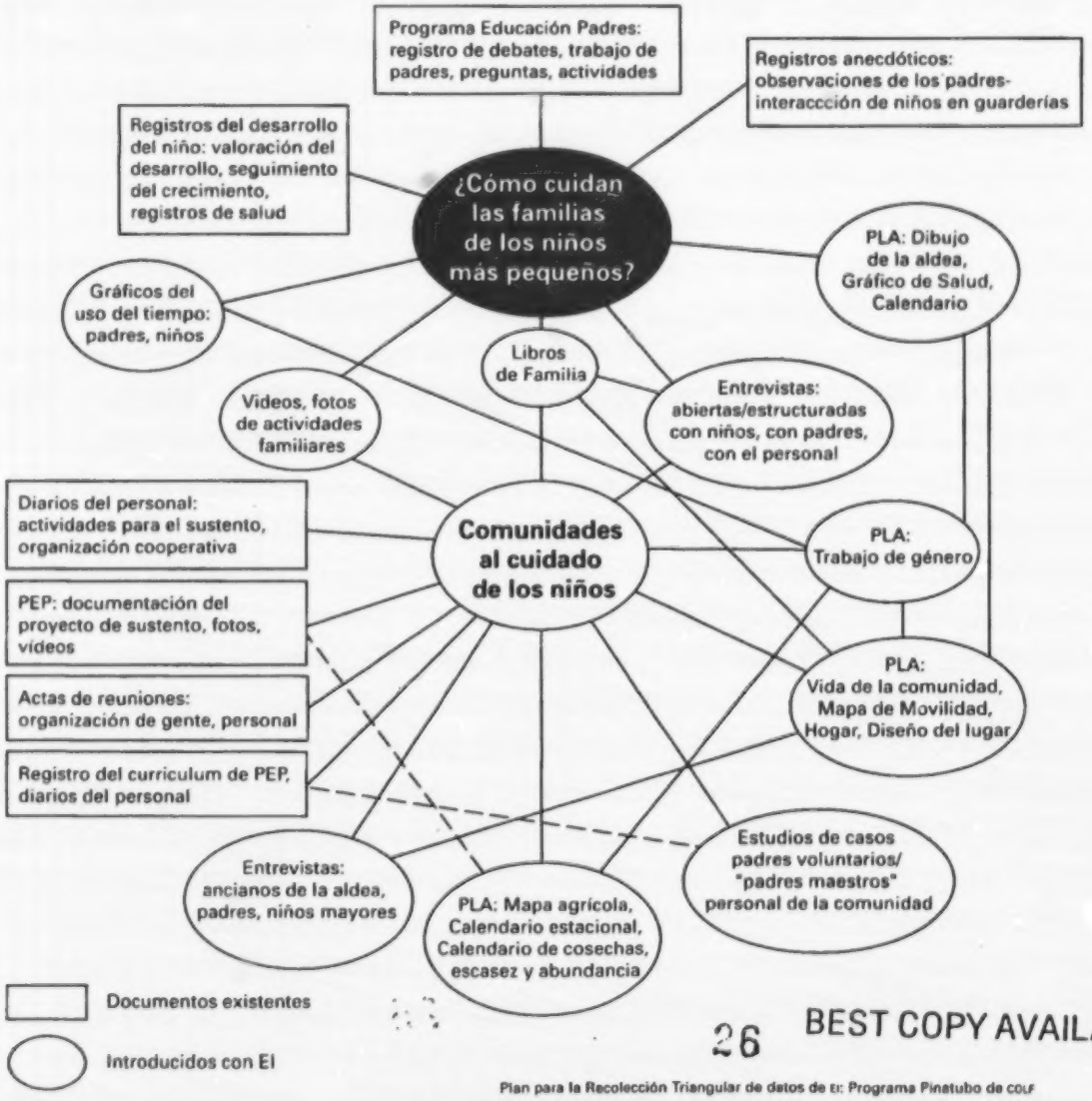
Pero para tener éxito, el trabajo en la EI debe ser capaz no sólo de identificar, desarrollar y utilizar la caja de herramientas apropiada, sino que también debe descubrir, organizar y aprender a partir de toda la información o datos pertinentes. En el programa Pinatubo esta labor se vio favorecida por la cantidad y calidad de la documentación recopilada desde el principio. Entre las fuentes cabe citar los informes narrativos sobre los progresos obtenidos, informes financieros, actas de reuniones, diarios del programa de diversa índole, planes de estudio y periódicos de la plantilla para el programa educativo de los padres y de los niños, e informes realizados por evaluadores independientes encargados por el DWHH. La utilización de las fuentes de información existente incluía también la recopilación, organización y estructuración de diversos informes de los niños: las listas de comprobación del *Developmental Assessment* de grupos específicos de niños y expedientes escolares (de los que participaron en el programa de 1991 a 1993 entre los 3 y los 5 años de edad y que en estos momentos están a punto de completar los estudios elementales o están iniciando la enseñanza secundaria; los niños que ahora tienen entre 7 y 10 años de edad y eran muy pequeños –hasta tres años– cuando tomaron parte en el programa de 1992 a 1993); gráficos de control del crecimiento; his-

Aprender a leer y escribir no puede hacerse como algo paralelo o casi paralelo a la realidad de los analfabetos. Por tanto, como ya hemos dicho, el proceso de aprendizaje exige comprender el significado profundo de la palabra. Más que escribir y leer la frase "el ala es del pájaro", los alumnos analfabetos deben ser conscientes de la necesidad de otro proceso de aprendizaje: el de "escribir" sobre la vida de uno mismo, "leer" sobre la realidad de uno mismo. Esto no es factible si los alumnos no toman la historia en sus propias manos y la hacen ellos mismos; siempre que la historia pueda hacerse y rehacerse. **(Paolo Freire)**

toriales médicos; dibujos y redacciones de los niños; e informes anecdóticos procedentes de los periódicos editados por la plantilla. Estas fuentes de información ofrecen detalles sobre las actividades del programa y, en parte, sobre el impacto del programa en los niños, familias y comunidad.

La consideración de toda esta información nos permitió identificar las carencias, e identificar y desarrollar los procesos adecuados para recopilar esos datos, con el fin de crear nuevos elementos para la caja de herramientas.

Para aprender de todo esto –de los datos tanto como de los procesos– elaboramos un plan de triangulación de los datos (véase el ejemplo a continuación). Por medio de dicho plan, pudimos generar más preguntas a las que se realizó un seguimiento, tanto para comprender la "efectividad" como para planificar los siguientes pasos a dar en el plan de "investigación en


Programa Educación Padres: registro de debates, trabajo de padres, preguntas, actividades
Registros anecdóticos: observaciones de los padres-interaccción de niños en guarderías
Registros del desarrollo del niño: valoración del desarrollo, seguimiento del crecimiento, registros de salud
¿Cómo cuidan las familias de los niños más pequeños?
PLA: Dibujo de la aldea, Gráfico de Salud, Calendario
Gráficos del uso del tiempo: padres, niños
Libros de Familia
Entrevistas: abiertas/estructuradas con niños, con padres, con el personal
Videos, fotos de actividades familiares
Diarios del personal: actividades para el sustento, organización cooperativa
Comunidades al cuidado de los niños
PLA: Trabajo de género
PEP: documentación del proyecto de sustento, fotos, vídeos
PLA: Vida de la comunidad, Mapa de Movilidad, Hogar, Diseño del lugar
Actas de reuniones: organización de gente, personal
Registro del curriculum de PEP, diarios del personal
Estudios de casos padres voluntarios/ "padres maestros" personal de la comunidad
Entrevistas: ancianos de la aldea, padres, niños mayores
PLA: Mapa agrícola, Calendario estacional, Calendario de cosechas, escasez y abundancia
Documentos existentes
Introducidos con El

Plan para la Recolección Triangular de datos de El: Programa Pinatubo de CDLF

BEST COPY AVAILABLE

acción" que la EI ha permitido a la COLF desarrollar y proseguir. Y lo que es más decisivo, el proceso en estos momentos está informando de modo significativo y ofreciendo instrucciones para planificar la fase final y la preparación de una propuesta de proyecto de tres años para los dos asentamientos del programa.

Cómo funcionó en la práctica

Los siguientes ejemplos sobre el aprendizaje de la lectura y escritura, y sobre la garantía de la salud para todos, dan una idea de cómo se logró en la práctica integrar la EI en el programa Pinatubo; y muestra algunos de los resultados inesperados que surgieron de la aplicación de determinados procesos.

La elaboración de libros de familia muestra cómo se integró una herramienta de la EI en el programa de educación de los padres. Contando la historia de cada familia y construyendo unos recursos literarios creados por la comunidad, se logran alcanzar dos objetivos simultáneamente: apoyar a los padres en tanto que alumnos adultos, y documentar las experiencias de las familias. Otro ejemplo es lo que hemos aprendido de una serie de actividades del PLA sobre la salud. Este trabajo abordó un grave problema que es crucial para el bienestar del niño pequeño y ofreció algunos datos sobre el impacto del programa en los padres como cuidadores. Estas actividades se introdujeron en la EI como un proceso de resolución práctica de problemas, para fortalecer tanto a los padres como al propio programa.

Ejemplo 1: aprender a leer y escribir sus vidas: historias de las familias como cuidadoras

Desde el principio, los padres solicitaron expresamente un componente de alfabetización como parte del programa. Y, dado que el programa estaba centrado en el desarrollo y cuidado de la primera infancia, resultó lógico concentrar el trabajo de alfabetización en este ámbito; de hecho, éste proporcionó tanto el contenido teórico como práctico del trabajo y la motivación de los padres para llevarlo a cabo de principio a final. Más aún, la COLF consideró este trabajo como una fuerza importante dentro del proceso de desarrollo social de la comunidad porque su función resultaba esencial para que se produjera el cambio social: mejorar la calidad del cuidado de niños pequeños en la familia y en la comunidad. Además, el propio proceso de escritura es análogo a los procesos de pensamiento de un investigador y esto es una forma excelente de permitir a los padres y niños mayores de la familia participar activamente como "investigadores" dentro de la EI.

Cuando mis padres y mi hermana mayor fueron a las montañas, me quedé cuidando de Kassandra, mi hermana pequeña. Le di de comer, la bañé y jugamos con otros niños. Cuando Rita regresa del Centro de Cuidado, le doy de comer mientras sostengo en mis brazos a Kassandra. Jugamos después con otros niños. Antes de ir a la escuela, nos bañamos en el río con otros niños. Hacemos carreras y nos divertimos mucho.

Ahora podemos comer dos o tres veces al día. ¡Hasta podemos comprar pescado cuando mis padres venden el carbón en la ciudad!

Cada jueves por la mañana, mi madre cocina para los niños de la guardería de COLF. Nos gusta jugar con los juguetes que Madam hizo. Madam ayuda a mi hermana Rebeca con sus deberes.

Cuando alguien en mi familia se pone enfermo, COLF nos ayuda, también buscando las medicinas. Una vez mi padre estaba muy enfermo y no podía caminar. Nos ayudaron a traer un médico y se mejoró.

Familia de la Cruz, contado por Margie, hija

BEST COPY AVAILABLE

La forma de abordar este trabajo estuvo influida en gran medida por los muchos años de indagación y aplicación del "enfoque de lenguaje global", enseñando a los niños cómo leer, escribir y utilizar el lenguaje para comunicarse de diversos modos. El combinar el proceso desarrollado en los talleres de escritura y en los de lectura centrados en la literatura, junto con otras formas más "tradicionales" de enseñar a los niños cómo leer y escribir (por ejemplo: fonética; reconocimiento de palabras; descodificación y análisis) siempre ha supuesto una aventura apasionante para niños y profesores en la COLF. Por supuesto esto también se implementó con los niños del programa Pinatubo. Pero, por primera vez, los principios y estrategias también se aplicaron a adultos que querían aprender a leer y escribir junto con los niños. Se aplicaron en forma de actividades relajadas, contando historias de modo informal y a través de conversaciones sobre la familia, todo lo cual forma parte también del programa Pinatubo. Esto proporcionó a los padres numerosas oportunidades para elaborar sus propios libros –por ejemplo, sobre curas con hierbas tradicionales, sobre las experiencias de sus hijos, su entorno inmediato, su comunidad y su historia.

En la práctica, el diálogo informal en grupo unido a una interacción más personalizada con cada uno de los padres, permitió a éstos identificar y contextualizar preguntas, identificar problemas, y analizar los factores posibilitadores y los obstáculos para la provisión de un "cuidado de calidad" para sus propios hijos. Esto es algo fundamental en lo que Freire denomina el proceso de concientización: al conocer mejor a sus propios hijos y a sus familias, los padres son más conscientes y se dan realmente cuenta de las realidades sociales, culturales, económicas y políticas a las que se enfrentan diariamente y pueden abordar con decisión sus necesidades e intereses actuales. En suma, el plan de estudios de PEP integra todos los elementos principales de este proceso de concientización, mientras que el componente alfabetizador constituye un factor decisivo a la hora de convertirlo en realidad.

El proceso de escritura de los libros de familia está constituido por una serie de elementos:

1. *Centrar el tema.* El trabajo con los libros de familia comenzó con una reunión creativa de intercambio ideas sobre un tema de la EI: "Las familias como cuidadoras de los niños" y fue seguida de otras sesiones intensas sobre historias protagonizadas por sus propias familias. A continuación los padres aplicaron la misma técnica para tratar preguntas que les servirían de orientación para el proceso de escritura. Entre ellas, las siguientes: "¿Qué cosas queremos compartir con otros acerca de nuestra familia? ¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos? ¿Qué problemas tenemos? ¿Cómo los solucionamos? ¿Cómò cuidamos los unos de los otros? Ello implicó la confección de listas: de preguntas, de personas y actividades, de necesidades, problemas y soluciones.

Pagkagaling ko sa trabaho o kahit sa bahay lang ako, kinakarga ko ang aking mga anak lalo na ngayon itong buwan namin na lalaki na si James. kinakausap at nilalaro ko siya

Cuando me levanto por la mañana, caliento el agua y barro la puerta de casa ya que mi mujer acaba de dar a luz y no puede hacer estas cosas. Mi mujer, Gemma, está todavía en la cama con nuestro bebé, y mientras yo preparo el desayuno y doy de comer a Jamaica y Jan Elaine. Cuando Gemma se despierta, permanece con él –hablándole y jugando con él. Le da el pecho mientras le habla, de forma que aprenderá pronto.

Baño a mis dos hijas antes de que vayan al centro. Mi mujer se incorporó al PEP y ha sido padre voluntario desde 1998, excepto ahora que acaba de dar a luz. También ayuda a Nanay Imelda, otro padre- maestro, en cuya casa los niños juegan y aprenden junto a los padres.

Cuando llego a casa después del trabajo, o simplemente cuando estoy en casa, me encargo de los niños, especialmente de nuestro nuevo niño, James. Hablo y juego con él.

Familia Lagmay, contado por Johnny, padre

BEST COPY AVAILABLE

2. *Recopilación y recuerdo.* Los padres, el personal y los niños reunieron información procedente de muchas fuentes, entre ellas, "los gráficos de uso del tiempo", introducidos en la EI. Tomaron notas de las actividades de sus familias en cuadernos, y en este proceso crearon una especie de "libro viviente" sobre las experiencias de la familia.

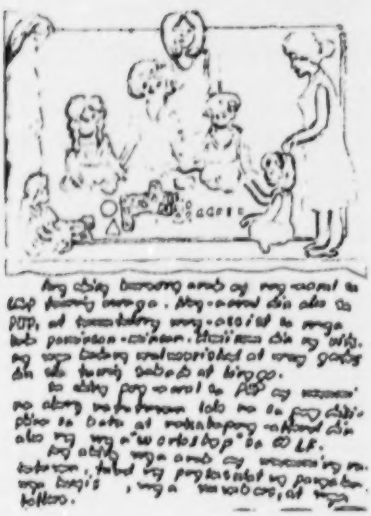
3. *Organización y análisis.* Durante varias sesiones hablaron de sus notas y de cómo las organizarían para convertirlas en una historia sobre sus familias; una historia que pudieran comprender ellos mismos y sus lectores procedentes de otras comunidades. También dedicaron tiempo a separar estas ideas y hablar de lo que significaban en su vida familiar. Comenzaron a elegir textos que serían ilustrados con dibujos, y algunos tomaron fotografías de sus familias.

4. *Elaboración, integración, resumen.* Al escribir los primeros borradores utilizando sus notas, trabajaron sobre sus ideas iniciales, combinaron datos, los condensaron, seleccionaron aquello que consideraron más importante, y descartaron lo accesorio. Todas estas decisiones corrieron exclusivamente a cargo de ellos mismos. Una vez escrita toda la historia, el personal les ayudó con la ortografía y otros detalles de "edición".

5. *Publicación.* La fase final consistió en la "publicación" de la versión definitiva, en la que se combinaron los dibujos con el texto, una vez reescrito con buena letra; normalmente, la suya propia.

A medida que se iba avanzando en el proceso de escritura, se vio claro que tanto los procesos como los productos estaban arrojando datos muy interesantes y significativos sobre sus experiencias como familias, sobre cada uno de los miembros y sobre cómo veían sus funciones como miembros de la familia, sobre cómo cuidaban de sus hijos y cómo cuidaban unos de otros, y sobre su relación con el programa y con la COLF. También aparecieron algunos datos sobre el impacto que estaba teniendo el programa en sus vidas. Estos dos últimos aspectos demostraron lo que son capaces de desvelar los procesos implicados en la elaboración de libros de familia. También explican por qué los libros de familia aparecen dentro del plan para datos triangulares para el trabajo en la EI, como herramienta y fuente de información para explorar ambos temas centrales dentro del programa Pinatubo a través de la Iniciativa sobre Efectividad.

Sin embargo, la utilización del proceso relacionado con la escritura y elaboración de los libros de familia como medio para interesar a las propias familias en la experiencia de la EI no deja de tener una intención muy concreta. Los procesos mentales implicados en la



Mi hijo pequeño estudia en el centro de COLF cada mañana. Yo también lo hago a través de PEP y ayudo con los niños en la guardería. Incorporándome a PEP, he aprendido muchas cosas, sobre todo en lo que se refiere disciplina y mis niños. Me gusta asistir a los talleres de COLF.

Mis hijos aprenden mucho, por ejemplo escribiendo sus nombres, formas, números y letras.

Cuando mi marido llega a casa después del trabajo, juega con nuestros niños. Lo que más les gusta a él, Jonas y James es jugar con el balón.

Por la noche, antes de ir a dormir, ayudamos a nuestros hijos mayores con las tareas de la escuela para que progresen bien. Incluso si mi marido está cansado consigue dedicar tiempo a nuestros hijos.

Familia Feria, contado por Jane, madre

BEST COPY AVAILABLE

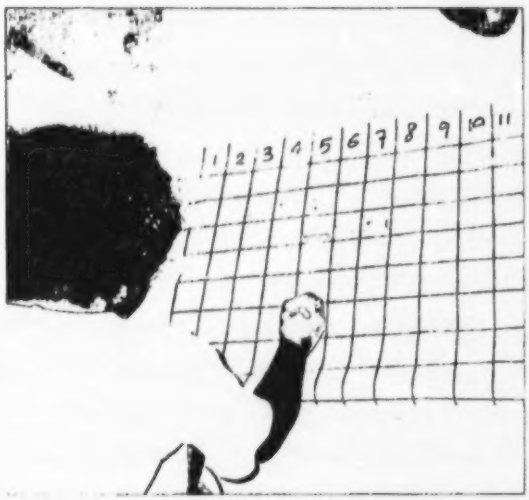
escritura, tal y como se acaba de exponer en el párrafo anterior, constituían, en todos los aspectos, pasos paralelos importantes o fases de la investigación en acción. La actividad se diseñó para permitirles participar activamente en la obtención de datos sobre sus propias familias, en el análisis y reflexión sobre sus experiencias utilizando un "medio" o actividad con la que ya se sentían muy cómodos previamente.

Ejemplo 2: las comunidades como cuidadoras de los niños: salud para todos

Desde el principio, los temas relacionados con la sanidad han supuesto el mayor reto para la COLF: los padres tenían dificultades para modificar las costumbres y condiciones de vida que ocasionaban enfermedades infantiles o que alimentaban los círculos viciosos de la desnutrición y las enfermedades de los niños. Por tanto, en las primeras etapas de la planificación, se eligió la salud como tema central de la resolución colectiva de problemas, siguiendo aquellas vías que permitirían que la participación en la EI tuviera un impacto directo en el proceso de reforzar el papel de los padres como cuidadores individuales, y también como miembros de la comunidad.

Se adaptaron herramientas procedentes de materiales sobre el PLA y la evaluación rural participativa *(Participatory Rural Appraisal, PRA)*, y se integraron dentro de la estructura del programa de educación para padres. Se organizó un taller sobre salud en el que los padres identificaron el número de veces que se habían producido enfermedades que habían afectado a los miembros de la familia a lo largo de un período de 12 meses. Seguidamente se analizaron los datos para averiguar qué enfermedades habían afectado a un gran número de niños en determinados momentos; por qué determinadas enfermedades parecían especialmente activas y virulentas en ciertas épocas del año; y qué enfermedades eran las más graves y requerían una intervención especializada fuera del hogar.

En un taller posterior, debatieron sobre las causas de las enfermedades y también desarrollaron un "Gráfico Curativo" del calendario de salud que contenía una lista de las medidas que podrían tomarse para tratar una enfermedad determinada: utilizar remedios tradicionales; recurrir a un trabajador de la sanidad primaria; la necesidad de intervenciones clínicas u hospitalarias. A continuación clasificaron estas intervenciones y elaboraron una matriz curativa. Durante el proceso también hablaron sobre cuáles eran las intervenciones efectivas y cuáles no, y cuáles eran más convenientes o menos accesibles para ellos y por qué motivos. También debatieron sobre los efectos perjudiciales de determinados tipos de intervención; el factor tiempo y la adecuación de las intervenciones, por ejemplo cuándo acudir en busca de ayuda fuera del hogar, más allá del curandero tradicional *(albulario)* o trabajador de la salud local; y debatieron y enumeraron las dificultades encontradas en cada uno de estos casos.



Filipinas
Foto: Community of Learners Foundation, COLF / Mount Pinatubo Project

La siguiente fase consistió en talleres *in situ* para seguir trabajando sobre los temas abordados hasta ese momento y hablar de lo que se podía hacer. Como consecuencia de ello se introdujo la "Barrera de Salud". Esta barrera ayuda a evitar problemas de salud y protege a los miembros de la familia, sobre todo a los niños. Dichos talleres proporcionaron datos valiosos e importantes, como lo demuestran estos fragmentos extraídos de las notas tomadas por nuestro personal de la COLF en un taller.

Algunas madres hablaban mientras esperaban a que llegaran el resto de padres. Adeling decía a Isabel y Apang que acababa de estar en el centro de salud antes de acudir al taller aquella tarde.

Adeling: Había muchos pacientes, la mayoría con diarrea, pero el médico no estaba y la matrona dijo

Filipinas
Foto: Community of Learners Foundation, COLF Mount Pinatubo Project

que no iba a venir. Y ella no podía hacer nada ni darles ningún medicamento. Yo lo único que quería era pedir tabletas de hidratación orales.

Apang: Pero nunca han tenido bastantes medicamentos en el centro de salud y el médico no acude con regularidad. Es mejor llevar a nuestros hijos al hospital antes de que empeore la diarrea.

Adeling: Sí, pero qué pasa si el paciente está casi deshidratado: estamos demasiado lejos del hospital.

Isabel: Pero antes de llevar al niño al hospital, hay que darle "oresol" (una tableta de hidratación que se disuelve en agua). O puedes hervir en agua hojas de aguacate y dárselo para que lo beba. Hay un árbol de aguacates en casa de Julie, te llevaré allí después y le pediremos unas cuantas hojas.

Adeling: Muy bien, eso haré; aparte de ahorrarme mucho, es un remedio natural.

Thelma: También puedes darle a tu niño la fórmula ABC– *aguacate (hojas), bayabas (guayaba en idioma filipino) y calamansi (limón autóctono). Lo he probado muchas veces con mis hijos y funciona.*

Durante el taller, los padres siguieron hablando también sobre las causas de muchas enfermedades y cómo prevenirlas, y compartieron información sobre prácticas anteriores, y se pusieron de acuerdo en los pasos concretos a dar. Aunque gran parte de esta información ya había sido introducida en sesiones anteriores del PEP desde el primer año del programa, se seguía considerando necesaria porque los problemas de salud eran recurrentes. Durante el proceso de utilización de los talleres de PLA para volver a abordar este tema, los padres dijeron lo siguiente.

Nora: He aprendido más cosas sobre cómo tratar determinadas enfermedades y cómo evitarlas gracias al proceso de compartir ideas con otros padres. Si antes conocía un método, ahora tengo más opciones.

Angeling: Lo que unos conocen, pueden aprenderlo otros.

Glo: Nos estamos ayudando unos a otros para planificar formas de evitar la enfermedad. Ayuda recordar lo que hemos aprendido y pensar en otras formas de ayudarnos unos a otros.

Apang: Esto me ayuda mucho porque he aprendido más cosas al relatar y analizar cómo determinadas

enfermedades aparecen normalmente en ciertas épocas del año. Estaré mejor preparada para prevenirlas de algún modo o sabré qué cosas pueden ayudar a aliviar los síntomas y curar la enfermedad.

El personal de la COLF de la comunidad también encontró la experiencia muy positiva, sobre todo en esta fase del programa, en los siguientes aspectos:

- iniciación de un proceso que les ayudó a centrarse de modo más directo en las necesidades continuas y emergentes;
- ser conscientes y respetar el ritmo al cual los padres aprenden o aplican lo que han aprendido; y
- ofrecer apoyo a cada uno de los padres; para continuar reforzando su interacción como grupo y fortalecer el sistema de apoyo mutuo que existe entre ellos.

Se dieron cuenta de lo importante que es abordar las cuestiones desde la perspectiva de los principiantes; y aceptaron con sumo grado los talleres como una forma de consolidar el programa y garantizar que se cumplirían sus objetivos.

Conclusiones

Es evidente que los enfoques y metodologías fundamentales del programa Pinatubo lo convertían en un candidato ideal para la Iniciativa sobre Efectividad: la EI trabajó de modo armonioso en aquello que de modo natural resultaba adecuado para el programa y fue capaz de llegar a lo esencial del trabajo. Esto está claro en los dos ejemplos presentados: además de cumplir los objetivos iniciales, también permitieron obtener datos sobre cómo los niños, padres y trabajadores del proyecto se habían visto beneficiados por el programa Pinatubo. Por ejemplo: se ha demostrado que la participación de los padres en el programa ha ido desarrollándose a lo largo de los años y que los padres se han convertido en parte activa dentro de la propia evolución del programa; las relaciones entre padres y trabajadores son ahora mucho más abiertas y relajadas (alto "nivel de comodidad"); y al intentar comprender el impacto del programa en la vida de las personas, la COLF ha logrado comprender mejor la dinámica interpersonal existente en el seno de los grupos de padres.

Este énfasis en lo personal y lo interpersonal –en un verdadero acercamiento para trabajar juntos– es esperanzador para el enfoque del programa Pinatubo: precisamente a través de la calidad de las relaciones humanas que son propiciadas en el ámbito de comunidad es cómo se puede evaluar si una determinada organización y su correspondiente programa han logrado responder a sus objetivos de "vivir y aprender" con las personas a las que quiere servir.

A atenção e o desenvolvimento da primeira infância como eixo central do desenvolvimento comunitário

A "Iniciativa sobre Efectividad" criou espaços de reflexão entre as organizações e comunidades que dela se beneficiam, e a equipe das Filipinas é um bom exemplo.

De maneira muito natural e simples, juntaram-se as necessidades do Programa Pinatubo com as da EI. Para isto contribuiu o enfoque usado pelo programa que constitui em usar as técnicas da Aprendizagem e Ação Participativa, também conhecido pela sigla PLA (em inglês: Participatory Learning Action). Através de técnicas concretas e muito interativas (livros de família, calendários sazonais de saúde, etc.) pode-se aprender com as crianças, famílias e comunidades, e ao mesmo tempo aprender delas e sobre elas. Para tal, foi de grande importância tanto a coleta da informação como a organização e a estruturação da mesma.

O processo permitiu que a COLF *(Community of Learners Foundation)* compreendesse a 'efectividad', assim como a obtenção de informação significativa para a planificação do programa.

BEST COPY AVAILABLE

Reflexões sobre o Movimento de Águeda e o projecto "Effectiveness Initiative"

Rui d'Espiney

Ninguém nasce (ou cresce) sozinho

Caída a ditadura em Abril de 74, Portugal entrou numa época de explosão social, em especial nas grandes cidades, na cintura industrial de Lisboa e Porto e nos campos do Sul; mas, também, em muitos dos centros urbanos do litoral e do interior.

Foi um momento de grandes entusiasmos em que as pessoas se juntaram, acreditando que o fim da exploração e da opressão dependeria, apenas, da vontade de fazer e de agir.

Um pouco por todo o lado multiplicaram-se, assim, verdadeiras cruzadas contra alguma coisa / em favor de alguma coisa: aqui pela redistribuição da terra; ali contra o analfabetismo; mais além contra a prepotência de um gestor ou de um patrão do "antigamente".

É neste clima, e com este espírito, que nasce o hoje chamado "Movimento de Águeda".

Organiza-se em torno de objectivos específicos: o apoio e a inclusão de crianças atingidas por alguma deficiência. Ao contrário da maioria dos grupos que se formaram noutros pontos do país, não tem raízes nas forças políticas que nasceram e se estruturaram com o 25 de Abril: os seus entusiastas são, de alguma forma, independentes partidariamente...

Mas é, sem dúvida, como tantos outros, um verdadeiro filho da "Revolução dos Cravos", das energias que se libertaram, dos "basta!" que se disseram, após 50 anos de não - liberdade, de repressão e de medo(s). Como os demais, alimenta-se da generosidade, da entrega e da crença na mudança!

E como os demais, afirma-se transgredindo quadros legais (ocupa casa para abrigar suas crianças), confrontando resistências (escreve nos jornais, intervém em assembleias) e forçando apoios (induz petições, reivindica).

Nascido no país que mexe, o "Movimento de Águeda" vai crescer com o país que se recria - uma vez contribuindo para os caminhos que nele se traçam, outras vezes reagindo aos modelos que ele impõe.

Com efeito ...

A explosão que se seguiu ao 25 de Abril é sustida, dois anos depois. O Estado, obtido o controlo político, reorganiza-se procurando definir políticas nos vários domínios onde intervém. Vai para isso apoiar-se em experiências de sucesso de que tem conhecimento, chamando-as a mostrar-se e a falar de si.

O "Movimento de Águeda" será uma destas experiências onde o Estado busca um "Saber Fazer". A sua perspectiva de integração de crianças atingidas por deficiência ganha, assim, voz acarinhada pelos poderes: os seus promotores são convidados a intervir como formadores e a estar presentes em Fóruns e Encontros; parte significativa da legislação esboçada vai estar informada por muito dos seus pressupostos.

Bela Vista, Movimento de Águeda, Portugal
Foto: Jean-Luc Ray / Aga Khan Foundation ©

Por esta forma, vive o Movimento um tempo de reconhecimento que não deixa de contribuir para o reforço da sua identidade - com mais (auto) estima, mais confiança entre os seus membros e maior oportunidade de reflexão...

Mas a realidade altera-se. O Estado consolida-se e tende a substituir a procura de modelos pela opção por modelos que impõe - modelos que estereotipam (adulterando) a própria essência das experiências de sucesso em que se inspira.

À semelhança de outros grupos noutros domínios que, aqui e ali, vêem as suas propostas esvaziadas de sentido, o "Movimento de Águeda" vai confrontar-se com uma política oficial de integração que pouco mais é, na prática, do que um apoio à criança com deficiência feito na perspectiva de um "acertar do passo" com a criança sem deficiência... e não já na perspectiva da sua integração, a partir do que é e do que tem para dar.

Insubmisso, o Movimento recria-se e, também à semelhança do que farão outros movimentos, "descola" do Estado procurando na acção com a comunidade as condições de integração inviabilizadas pelas políticas oficiais. Nos bairros de Águeda mais atingidos pela exclusão nascem, assim, os *grupos comunitários* que vão funcionar, de facto, como espaços e propostas alternativas de desenvolvimento integrado.

Um caso de efectividade

Semelhante a tantos outros no diálogo (tantas vezes aceso) que manteve com o país ao longo da sua existência, o "Movimento de Águeda" é, no entanto, caso único. Único porque sobreviveu ao contrário de quantos e tantos que, como ele, também se constituíram, no 25 de Abril... E único porque sobreviveu... mantendo vivas as suas características: o espírito de busca, o inconformismo, a independência e a inovação. É cedo, ainda, para compreender completamente, esta longevidade. Será esse um dos resultados esperados da investigação em curso.

Portugal
Foto: Movimento de Águeda

A partir da reflexão já realizada parece-me, no entanto, possível avançar, desde agora, com pelo menos três ordens de razões para o facto de Águeda se ter imposto enquanto sumiram outros Movimentos, com tanto ou igual fulgor inicial.

Em primeiro lugar, contribuiu, sem dúvida, a dimensão de subjectividade, de emotividade, que acompanhou a vida do Movimento.

A maioria dos grupos nascidos no 25 de Abril, noutros pontos do país, estruturou-se em torno de um combate político. A paixão não deixou de estar presente mas o que, de facto, moveu e movia os seus promotores foi um conceito, um projecto de sociedade.

Em Águeda foi o incómodo, a emoção das pessoas que gerou (e acompanhou) a acção. A *razão* estava lá, mas uma razão subjectivada pela emoção - pela rejeição emocional à injustiça que para si representava a exclusão.

Uma segunda explicação para a longevidade do Movimento estará no enraizamento conseguido junto dos destinatários - fruto da atenção ao "outro", da aposta no reforço do poder do "outro" (no *empowerment*) que desde a primeira hora norteou os seus promotores. Mais do que uma proposta *para*, o Movimento foi, de facto, uma proposta *com*. As pessoas cresceram, autonomizando-se na construção de soluções e de formas de (re) agir e, por esse modo, com essa qualificação, implicaram-se.

A maioria dos Movimentos nascidos no 25 de Abril procuravam também o poder. Mas, acima de tudo, o poder das propostas que se faziam e não tanto dos sujeitos que dela beneficiavam.

Uma terceira ordem de razões terá sido o carácter pertinente, produtor de sentido, da intervenção.

Águeda organizou-se para agir sobre o concreto, através de soluções exequíveis no imediato, não depen-

dentes de decisões e opções externas aos sujeitos da acção: crescia-se pelo que se obtinha e com o que se obtinha.

Em grande número de outros movimentos, mesmo quando incidindo em questões concretas - fim da guerra colonial, redistribuição de terras; etc. - as soluções procuradas passavam, necessariamente, por decisões a montante, de natureza macro, não localizadas. A satisfação do presente implicava uma aposta no futuro que, não concretizada, gerava (gerou) desmobilização.

Há, naturalmente, outros factores - como o inconformismo e a perseverança dos seus promotores face à exclusão e às dificuldades - que são também explicativos da longevidade do movimento e da capacidade que foi tendo de transformar os "nãos" em "sims" e os obstáculos em recursos de inovação e desenvolvimento... Factores estes que, no entanto, outros grupos também conheceram e que, por si só, sem as condições estruturais vividas por Águeda, se revelaram insuficientes para os fazer vingar.

Um olhar externo num processo endógeno

Através das sucessivas respostas que foi identificando e construindo para fazer face aos obstáculos com que se confrontou, o Movimento de Águeda foi dando origem a uma teia de iniciativas autónomas e interligadas, formais e informais, feita de espaços e tempos (permanentes e pontuais) de acção e reflexão.

Os apoios que procurou e recebeu ao longo dos tempos - como o concedido pelas Fundações Aga Khan e Gulbenkian - ajudaram-no a crescer mas, ao contrário do que sucedeu com muitos outros grupos e associações, pôde o Movimento (sobre)viver para além deles.

Compreende-se, assim, que Águeda se tenha imposto com um exemplo de efectividade, passível de integrar a rede EI animada pela Fundação Bernard van Leer.

Curiosamente, a chegada do EI coincide com um momento em que o Movimento atravessa uma crise, com as pessoas presas à rotina, desligadas/separadas umas das outras pela multiplicidade de actividades a que davam vida: o quotidiano de encontros e trocas, onde se partilhavam desejos e afectos, e que haviam feito o Movimento, diluíra-se.

A assunção do EI por Águeda pressupunha, nestas condições, o respeito por duas ordens de preocupações ou, talvez melhor, a prossecução simultânea de dois objectivos que, mal conduzidos, se poderiam revelar antagónicos.

Por um lado, havia que "religar" o Movimento em torno da sua própria identidade. O EI tinha que surgir para os seus membros, não como uma proposta de investigação sobre eles ou os seus feitos, mas como uma oportunidade de (re)construção de afectos, intenções, valores e acção. Não bastava implicá-los enquanto actores. Havia que promovê-los enquanto autores de um conhecimento, não apenas sobre acção mas para acção, não apenas sobre o passado mas para um futuro a tecer. Numa síntese, havia que "internalizar" o EI, fazendo dele uma oportunidade de (re)criação de sinergias e do poder do Movimento.

Mas, por outro lado, havia que garantir a distância, a exterioridade que qualquer investigação necessariamente implica. Isto é, impunha-se garantir que o esforço de recentração na acção e no movimento se fizesse através de espaços de descentração, de cortes na realidade que não poderiam deixar de representar uma como que "desendogeneização" da reflexão...

A síntese destes objectivos contraditórios esteve no recurso a uma metodologia de investigação/acção de tipo estratégico, isto é, que fosse - para usar a terminologia de Andaloussi[1] - "obra de um colectivo que conceba, organize, realize, analise e avalie o processo em marcha" (p. 115), entendendo-se por processo, não tanto (ou não só) o EI mas a própria intervenção do Movimento de Águeda. Mais do que uma pesquisa aplicada pretendia-se, de facto, uma investigação que conseguisse, como diria Morin[2], "articular a explicação, a implicação e a aplicação" (p. 21), isto é, a razão, o afecto e a acção.

Na prática, o que se propôs e fez foi levar as pessoas a crescerem com as soluções que elas próprias encontraram, a apropriarem-se dos resultados e a reinvesti-los em si e na realidade em que agem, ligando-as através daquilo que no passado as unira (o afecto, recuperado através de uma viagem pela memória e pela vontade de agir sobre a exclusão) e levando-as a gerir, de forma endógena, o que a proposta continha de exógeno.

De grupo a equipa: o papel do outsider

A implementação do EI de Águeda confrontou-se, desde a primeira hora, com a dificuldade de poder contar com uma equipa.

O Movimento sempre funcionara como uma espécie de "família alargada", cujos membros se encontravam em função dos problemas surgidos e (tão somente) para os resolver. Não havia por isso uma equipa, um *"core-group"* e não era fácil criá-lo. O EI carecia de um núcleo que desse continuidade ao trabalho, mas a verdade é que o funcionamento do Movimento correspondia a um estar, a uma cultura que não se podia desrespeitar.

A solução passou por apostar num grupo aberto, de composição flexível, em que a permanência resultasse de uma opção individual, ditada pelo interesse suscitado pela reflexão e não por uma qualquer imposição.

Foi uma aposta que trouxe os seus resultados: sem se evitar alguma rotação, caminhou-se, progressivamente, para um grupo (de oito a dez membros) que tende a estabilizar-se e a coesionar-se.

Uma abordagem sistémica

A dimensão investigativa do EI tem sido marcada por uma dupla preocupação metodológica que, até certo ponto, explica o modo como se vem transformando o olhar sobre o movimento, à medida que se avança no seu conhecimento.

Em primeiro lugar, procurou-se uma abordagem holística através de uma análise que fosse simultaneamente:

- **Multidimensional** - Orientou-se o estudo para a exploração de cinco dimensões: eventos (acontecimentos, realizações), afectos (o modo como o Movimento foi sentido pelas pessoas que nele intervieram), externalidades (o modo como o Movimento - e as pessoas que nele participaram, enquanto indivíduos e enquanto grupo - se foram construindo na relação com o que lhe era externo), conceitos (as apostas, o ideário,...) e efeitos (nos grupos, nas pessoas);

- **Faseada** - Delimitaram-se períodos a que corresponderam traços qualitativos distintos, cujas características puderam ser definidas a partir das transformações vividas no país;

- **Interacionista** - Os sujeitos foram induzidos a questionarem-se na relação que foram estabelecendo com os objectos em análise (no caso vertente, as cinco dimensões referidas);

- **Globalizadora** - Reflectiu-se, procurando relacionar 4 pólos em torno dos quais, admitiu-se, se foi gerando a vida do Movimento (o Ideário, os Sistemas Nacionais, os Sistemas Locais e as, por nós designadas, Externalidades);

- **Integradora** - O movimento foi prefigurado como uma árvore cujos ramos, e nós mesmos, foram sendo descritos e interpretados, e em relação aos quais se explicitaram impressões e sentimentos.

Em segundo lugar, procurou-se que círculos cada vez mais alargados de destinatários/beneficiários/promotores do Movimento se fossem implicando na reflexão sempre na perspectiva da sua assunção enquanto produtores de conhecimento, isto é, tendo em vista fazer do EI um processo progressivo:
- de afirmação do poder e do saber de cada um;
- de implicação pessoal;
- de reforço dos laços afectivos;
- de mobilização para a acção.

37 BEST COPY AVAILABLE

Também à partida se colocava (e colocou) a questão da aceitação da figura dos *outsiders* propostos pela Fundação. A existência de *outsiders* contrapunha-se à preocupação de tornar o EI de Águeda um processo endógeno, não apenas por serem externos como, acima de tudo, pelo peso que funcionalmente lhes cabia - em particular no caso do outsider a quem a Fundação atribuíra o papel de team leader.

A solução, neste caso, "aconteceu" através de um misto de bom senso e de aprendizagem que se consubstanciou num conjunto de posturas do outsider de que se destacam (assim, o sublinharam os membros da equipa):

- uma necessária identificação com os objectivos e problemas do Movimento;
- a importância de uma empatia afectiva;
- uma capacidade de equilíbrio entre um olhar externo e um olhar interno na reflexão realizada pelo grupo (ora devolvendo a reflexão, ora participando nela);
- uma atitude de respeito, na escuta e com os ritmos de cada um e do grupo;
- a aposta num esforço continuado de problematização da acção e da realidade.

Palavras Finais

O EI de Águeda tem hoje e desde já, como principal produto, uma identidade reconstruída. Reconhece-se, como sempre, no combate à exclusão mas resitua-se nesse combate ao explicitar, como traço da sua própria identidade, um dever colectivo de agir sobre as (novas) formas de exclusão ... um dever feito mística, que convida ao(s) desafio(s).

Mais uma vez, de facto, o Movimento pegou numa oportunidade que se lhe ofereceu transformando-a num factor do seu próprio desenvolvimento, que o mudou com a mudança que procurou.

Ao olhar para a história sempre inacabada (e sempre diferente) do Movimento de Águeda, sou na verdade, levado a recordar Cervantes quando escreve:

«Tornar o mundo a ser
depois de uma vez ter sido
não há na terra poder
que a tanto se haja estendido».

Referencia

1. Andaloussi, K. (2000). "Recherches - Actions. Sciences, Développement, Démocratie" Paris. Ed. Publisud
2. Morin, A (1992) "Recherche - Action Intégrale et participation cooperative " Ottawa. Agence d'Arc.

Reflexiones sobre el Movimiento de Águeda y la Iniciativa sobre Efectividad

En este artículo, Rui d'Espiney, como outsider del equipo de Portugal en EI, presenta las circunstancias y el porqué del nacimiento del Movimiento de Águeda.

Muestra además el particular enfoque, mantenido a través del tiempo, para desarrollar una organización basada en la comunidad: su original naturaleza, su constante espíritu de búsqueda, su "inconformidad" e independencia.

La participación del Movimiento de Águeda en la Iniciativa sobre Efectividad ha contribuido a revitalizar y reforzar las relevantes cualidades, actitudes y enfoques que han favorecido, no sólo su longevidad sino también su efectividad.

Como anexo al artículo se presenta también la metodología utilizada por el equipo para la realización de su estudio.

38 BEST COPY AVAILABLE

SEWA
Asociación de mujeres autónomas

SEWA ha utilizado los resultados de su implicación en la EI para reforzar su propia capacidad y su competencia operativa. Esto es similar a lo que ha ocurrido en el programa COLF de las Filipinas (página 22), y el Movimiento Águeda de Portugal (página 32). Para ello, SEWA ha aplicado una serie de técnicas con el fin de identificar la necesidad de formación y herramientas para apoyar el desarrollo de conocimientos especializados entre los trabajadores dedicados a la atención infantil.

Diarios de profesores. Ahora, los profesores escriben diarios que luego son comentados en una reunión mensual interna. Aunque en la actualidad existen ciertas limitaciones en los contenidos de los diarios, SEWA espera una evolución gradual de esta herramienta de modo que se centre más en actividades y temas de debate. Uno de los problemas actuales es que los proveedores de atención infantil no están acostumbrados a escribir; les llevará un tiempo poder llegar a anotar ideas de forma eficaz.

Aprendizaje y Acción Participativos (PLA). Las herramientas del PLA han provocado una respuesta muy positiva por parte del equipo de EI de SEWA. Hasta ahora han utilizado gráficos de tarta o pastel (aquí se denominan *roti charts*) y matrices. Una de las aplicaciones de la técnica de *roti chart* fue el análisis conjunto, entre padres y personal de plantilla, de los gastos ocasionados por la atención infantil, y su desglose en los diversos elementos que es necesario financiar. Después estudiaron qué partes (los diversos trozos de la tarta) eran asumidas a través de las cuotas de los padres y las ayudas del gobierno, y todo esto puso de manifiesto el enorme vacío que debía ser cubierto con otras fuentes. Uno de los resultados inmediatos fue que los padres decidieron incrementar sus cuotas; de 15 rupias mensuales pasaron a pagar 20 rupias. El personal de plantilla comprobó que estas técnicas visuales resultaron extremadamente útiles con los padres y los profesores, y piensan seguir utilizándolas.

Comités locales. Para reforzar el trabajo en cada centro, se han creado comités formados por personas del ámbito local. Se ha formado a sus miembros para que sean capaces de mantener en funcionamiento un centro (por ejemplo: cómo manejar los fondos; dirigir el centro; dirigir un programa de calidad, etcétera). Estos comités se han reforzado de modo considerable, y van adquiriendo capacidades para convertirse en mucho más autónomos en términos operativos. Sin embargo, dada la situación económica de las poblaciones a las que sirven los centros, es improbable que éstos lleguen a sostenerse económicamente alguna vez.

Equipos técnicos. Se han creado para respaldar el desarrollo de actividades de formación. Éstas constan de supervisores, líderes de las uniones de mujeres que están relacionadas con la atención infantil, y la plantilla de SEWA. Los equipos desarrollan actividades futuras, y supervisan la formación y el proceso interno. Se reúnen mensualmente y además de tratar asuntos de trámite burocrático, a partir de la experiencia de campo presentan y debaten temas relevantes.

Equipos de cabecera. Como complemento a los Equipos Técnicos, se han utilizado los Equipos de Cabecera existentes para reforzar los grupos sindicales de mujeres y ayudarles a guiar sus actividades. La composición de los Equipos de Cabecera es de un 80 por ciento de miembros sindicales y un 20 por ciento de plantilla de SEWA.

Perfiles de los niños. La historia de la participación de los niños en los centros se está complementando con fotografías. Esto ayudará a SEWA a seguir el rastro a estos niños a lo largo del tiempo, puesto que tendrán un registro fotográfico de quién era quién cuando se insertó en el programa. Las madres han respondido con mucho entusiasmo a esta iniciativa.

Actividades de seguimiento. SEWA está adoptando una serie de iniciativas para realizar un seguimiento de los niños que han pasado por los centros. Una de ellas consiste en estudiar el éxito escolar de los niños tras su experiencia en los centros de atención infantil. Para obtener mayores datos sobre el seguimiento, la plantilla de SEWA organizó dos *'melas'* (ferias), en las que se reunieron todos los niños que se habían 'graduado' en los centros, y tuvieron un día de fiestas y juegos. Asistieron cientos de ellos.

En relación con esto –y con los perfiles de los niños– se cuenta con el trabajo de una estudiante de postgrado norteamericana en prácticas con SEWA, cuyo objetivo es narrar las historias de ocho niños. El trabajo incluirá información sobre quién es el niño, el tipo de familia de la que procede, etcétera, e irá ilustrado con fotos del niño en su casa y en la escuela.

Aunque este seguimiento de los niños está funcionando a un nivel muy sencillo hasta el momento, en poten-

cia se puede realizar un seguimiento mucho más sistemático de los niños que participan en el programa. Sería necesario un proyecto en toda regla. Uno de los problemas es que SEWA no tiene una línea de base de datos sobre los niños que han pasado por sus centros, y tampoco tiene posibilidades de comparación, dado que no tendría acceso a las poblaciones en las que los niños no han acudido a un centro de atención infantil. No obstante, SEWA está poniendo en marcha un programa destinado a chicas adolescentes en nuevas poblaciones, y recopilará los perfiles de las historias de estas chicas cuando entren en el programa. Esto podría ofrecer algunos indicios de lo que hubiera ocurrido a los niños de SEWA si no hubieran participado en el programa de atención infantil de SEWA.

Campaña de nutrición. En el marco de su participación en la EI, SEWA estudió los datos registrados en los centros sobre la nutrición de los niños. Descubrieron varias cosas: algunos profesores estaban utilizando la escala de crecimiento de forma inadecuada y ello daba lugar a errores en la determinación del estado nutricional del niño; por otro lado, otros profesores recopilaban muy bien los datos, pero no sabían qué hacer con los resultados. De hecho, en algunos centros, muchos niños presentaban una curva de crecimiento negativo. SEWA respondió haciendo que algunos miembros de su plantilla, conocidos por las familias, convivieran con ellos durante 24 horas y tomaran nota de la calidad y cantidad de alimentos disponibles, cómo se cocinaban, las costumbres alimentarias de las familias, y cómo se distribuía la comida. Constataron lo siguiente:

- que los alimentos presentaban un equilibrio nutricional, pero no se consumían en cantidad suficiente;
- que la familia nunca comía junta; de hecho, los hombres y los niños comían primero, y después las mujeres y las niñas; y
- los alimentos se distribuían desigualmente, ya que hombres y niños comían más, y las mujeres y niñas comían el resto.

Como resultado, SEWA está poniendo en marcha una campaña de nutrición para que la gente se conciencie de cómo se pueden preparar los alimentos de modo que resulten más nutritivos, y para animar a las familias a que coman juntas y compartan los alimentos de modo más equitativo.

Trabajar con niños en momentos de catástrofe. Durante el periodo en que ha estado en marcha la EI se han producido dos grandes catástrofes en la India. De hecho, el inicio de la participación de SEWA en EI coincide con un ciclón muy importante y su consolidación en SEWA se produce al mismo tiempo que un terremoto de gran intensidad: sin duda, dos hitos importantes. Por tanto, la participación en la EI, y el tipo de procesos que ésta comporta, ya estaban en marcha cuando SEWA comenzó a acumular gran experiencia respecto a lo que puede significar la atención infantil en momentos de catástrofe. En este sentido, los dos ámbitos clave son ofrecer servicios sociales y cierta "normalidad" a las vidas de los niños, y determinar los métodos según los cuales la atención infantil puede convertirse en el centro de atención de las actividades de la comunidad. En ambas catástrofes, los centros de SEWA se convirtieron en puntos centrales para la distribución de alimentos, nutrición y servicios de salud. Además, funcionaron como "escuelas" cuando éstas quedaron destruidas. Los niños más mayores que se incorporaron a las actividades en los centros crearon una especie de efecto niño a niño.

Acciones de política. Después de un año y medio de trabajo con *India's Central Welfare Board,* SEWA les ha convencido de que los centros de atención infantil que cobran cuotas también deben ser susceptibles de recibir ayuda estatal, si la población que es atendida no es capaz de pagar todos los gastos que requiere el servicio. Esto ha sentado un precedente.

Condiciones económicas y laborales. SEWA está comprometida y trabaja para pagar a sus trabajadores de atención infantil el salario mínimo vigente en la India y hacer compatible la jornada laboral de las mujeres con sus necesidades.

En conclusión, la participación en la EI ha ofrecido a SEWA nuevas formas de analizar su trabajo. Ha dado lugar a herramientas y procesos que han generado un proceso permanente de reflexión, que está conduciendo a acciones innovadoras y más efectivas.

Associação das Mulheres Trabalhadoras Autônomas (SEWA)

A associação SEWA (Associação das Mulheres Trabalhadoras Autônomas), da India, deu início a suas atividades de apoio a centros de atenção à infância para mulheres que trabalham na economia informal e que deles necessitam. Da simples provisão de um serviço -ainda que muito importante-às mulheres, a Associação passou a enfatizar a atenção infantil de alta qualidade.

O programa ampliou-se rapidamente, respondendo a uma enorme demanda.

Neste artigo, as técnicas e os instrumentos criados ou utilizados pela SEWA -uma organização sólida, eficaz e já consolidada- são analisados em sua relação com a Effectiveness Initiative e seus processos. Com isto, pretende-se melhorar seus enfoques e funcionamento

El rol del animador: el complejo nexo entre PRONOEI y comunidad

Fiorella Lanata Piazzon

La autora es antropóloga y se incorporó al equipo de Iniciativa sobre Efectividad de Perú para coordinar la recogida y análisis de datos de PRONOEI en Puno. Los Programas no Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) es uno de los primeros programas de educación inicial en Latinoamérica. En este artículo, la autora presenta la percepción de los padres sobre el programa y el papel de los animadores, y cómo estas percepciones afectan la efectividad del programa.

Durante el mes de abril del año 2000 se llevó a cabo una investigación en cuatro comunidades de Puno (región al sur de Perú donde se originó el programa) buscando aprender de las lecciones derivadas de la experiencia acumulada en torno al programa PRONOEI (Programas no Escolarizados de Educación Inicial). Se escogieron dos comunidades de habla quechua y dos de habla aymará, donde un equipo de antropólogos llevó a cabo un taller con los miembros de la comunidad para recopilar información sobre diversos aspectos del programa. También se realizaron observaciones y entrevistas para profundizar en los temas de mayor interés con familias de cada comunidad.

Estas técnicas permitieron explorar aspectos de la efectividad del PRONOEI desde la perspectiva de los padres de familia de Puno, a través de los roles y funciones del animador (nos referimos tanto a animadores varones como mujeres). Mostramos a continuación estos aspectos respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los objetivos del programa que los padres de familia identifican?, ¿cómo se concibe el perfil y rol del animador? y, ¿cómo incide esto sobre lo que hace o no del PRONOEI un programa efectivo?

El PRONOEI y sus objetivos

Con el fin de conocer los aspectos que padres y madres vinculan al programa (su definición y objetivos), se construyó una lista con palabras y frases cortas, donde se reconocen dos diferentes concepciones del PRONOEI:

- el PRONOEI como programa educativo: "parte de la educación", "progreso", "leer y escribir", entre otras, y
- el PRONOEI como programa social de cuidado diurno: "nos ayuda", "alegría", "casa de niños", "juego".

Algunas intervenciones fusionaban estos aspectos en una única definición: "el [centro] PRONOEI es un hogar donde los niños aprenden".

En el Perú, la idea de que la educación es un camino importante y fundamental hacia el progreso está muy arraigada en la población campesina. Por ello no es de sorprender que junto a la palabra "educación", se mencionen "progreso", "desarrollo" y "futuro" como palabras relacionadas con el PRONOEI, y por tanto percibido como parte de la educación formal. Representa el principio de un camino que idealmente lleva a la persona a mejorar, saliendo de su comunidad natal tradicional e incorporándose a la sociedad y cultura nacional.

El rol del PRONOEI en el desarrollo social del niño como miembro de una sociedad, y su rol en el desarrollo cognitivo-motor, orientado más hacia la educación formal, se encuentran entremezclados, amarrados por la necesidad. Para que un niño pueda educarse, tiene que asistir a un centro educativo y esto implica una gran cantidad de aprendizajes sociales previos, como son acostumbrarse a estar sin su familia, con otros niños y bajo la supervisión de una persona desconocida.

Pero las ventajas que los progenitores perciben del PRONOEI no son sólo de índole educativa, sino también una preparación para la vida misma. El español, por ejemplo, es una herramienta necesaria para asistir a la escuela, pero también para muchos otros aspectos sociales y económicos. Así, "un niño que se queda, es como si estuviera encerrado en una casa". Es en el PRONOEI donde tienen un primer contacto con otros y empiezan el proceso de adaptación al sistema educativo.

Mediante ilustraciones y relatos sobre un día en la vida de un niño realizadas por los padres, se identifican los aportes del programa para los niños. Ello permite conocer sus opiniones acerca de los beneficios y carencias de los niños: participantes y no participantes en el programa.

El niño que no asiste al programa es representado como sucio, despeinado, triste y abandonado (¡en un caso se señaló como huérfano!). El niño que sí asistía al programa es, por el contrario, alegre, juega con sus compañeros y siempre va a su centro PRONOEI limpio y peinado. Es un niño más "vivo" y "despierto".

> *"El que no va no se da cuenta de en qué día está, está jugando solito nomás. Prácticamente con la gente no podría juntarse, porque es como un warquita[1]. Es que ese niño tiene miedo de la gente".*

> *"Un niño que se queda es como si estuviera encerrado en una casa. El que va [al PRONOEI] sabe leer, identifica árboles, distingue el color. Al animador le dice profesor también. Entre los niños se arman de confianza".*

> *"En [el] Wawa Uta[2](...) [se] les enseña a estar bien y a interactuar con los demás, a eso dicen 'civilización'. Ahí los que tienen miedo aprenden a perder el miedo. Ahí aprenden a vivir sin miedo tal como viven en la casa, aprenden a jugar y hablar (sin miedo). Solamente nos queda ayudar con orientaciones para que adquieran más saberes".*

> *"Al que va (...) conoce a sus compañeros, donde sea que vaya no tiene miedo. El que no va está andando con su perrito, sólo sabe hablar quechua. Tiene miedo de la gente misma y los animales, no se junta fácilmente. Cuando va a la escuela no sabe agarrar lápiz, escribir, no le entiende al profesor".*

Aunque el PRONOEI se concibe oficialmente como un programa de educación inicial, los padres resaltan más el aspecto del cuidado diurno. A un padre que piensa que ahora la educación es peor (porque antes se empezaba a estudiar con un poco más de edad), se le pregunta si los niños debían acudir al PRONOEI con más edad:

> *"para ellos [los niños] está bien, ellos van a divertirse (...) porque habiendo niños en la calle ahora estarían ahí y no tendrían donde jugar. De repente los padres quieren ir a la plaza ya tienen donde dejar a los niños, no corren riesgo de que les pase algo".*

Otra evidencia que corrobora la valoración del PRONOEI como opción de cuidado diurno es el hecho de que varios padres de familia señalan la necesidad de que el programa adecue su horario al de su faena, para hacer más fácil ir a recoger a los niños o estar en la casa para recibirlos a la hora de la salida.

Expectativas sobre el rol del animador

A través de la representación dramática por parte de los padres sobre cómo es un día de actividades y el proceso para conseguir recursos para el programa, se obtuvo información con respecto a la percepción del rol del animador y sus implicaciones en la práctica.

El rol general del animador o animadora es enseñar a los niños, hacerles conocer cosas. Para ello es muy importante que se sepa relacionar con ellos, que sea su amigo o amiga, pero "sin dejarse controlar". Tiene que poder mantener el orden a la vez que la alegría entre los niños. Enseñar a escribir es la función que más se destaca; leer, saberse las vocales, conocer el castellano, y tener un grado de aprestamiento también se mencionan, aunque con menos frecuencia.

También hay toda una serie de respuestas, no relacionadas con la educación formal, que el animador debe proveer a los niños, por ejemplo, el "cuidado familiar". Utilizamos este término porque es lo que una madre hace con sus hijos: darles recomendaciones, cuidarlos, asearlos y enseñarles a que se aseen ellos mismos, enseñarles su nombre y que saluden por su nombre o parentesco a los demás, e incluso velar por su nutrición. Pero la función que más se espera del animador es que ayude a los niños a per-

PRONOEI, Perú
Foto: SUMBI

der el miedo de estar sin sus padres, que les facilite su adaptación a este nuevo medio con gente extraña y reglas nuevas.

Un tercer aspecto sobre lo que implica ser animador, es la relación que se establece entre éste y los padres de familia. El animador es responsable de velar por el local del PRONOEI. Para ello, debe generar y promover actividades destinadas a mantener y arreglar el local y suplirlo de materiales de juego para los niños. Se espera que haga reuniones con los padres de familia cuando surge alguna necesidad, y que organice jornadas de trabajo obligatorias para la elaboración de juguetes para los niños. En dos comunidades se observó que el animador había manufacturado, al menos, la mitad de los juguetes necesarios.

El animador es responsable de atraer niños al programa. El motivo más frecuente para que un programa cierre es la falta de niños. Cuando esto ha ocurrido, los padres comentan que es una muestra del desinterés del animador por el programa. Según ellos, el animador debe motivar a la comunidad en todos los sentidos:

> *"... debe animar y ofrecer para que arreglen el local, motivar a la comunidad. Así nosotros podríamos respetarlo como un buen animador. (...) Debe impulsar esas actividades y ganar el honor de la comunidad. Si cumpliera con estos requisitos, los padres le dejaríamos trabajar varios años".*

Algunos aspectos formales del oficio de animador son comentarios muy frecuentes: "que cumpla el horario", "que esté preparado para trabajar y sobre todo, que sea responsable".

Pero ¿qué significa ser un animador "responsable"? Algunos padres lo definen como estar presente en el aula desde la hora de llegada hasta la hora de salida, algo que se espera de él o ella en su rol como educador. Un mayor número de padres expresa diferentes expectativas: un buen animador recoge a los niños de su casa y los regresa al final del día de clases, y si sus padres no se encuentran en casa a esa hora, los lleva a su propia casa hasta que sus padres los recojan al retornar de su jornada de trabajo.

Al responder sobre el perfil que un animador debe tener para que el programa funcione bien, un reducido grupo de padres afirma preferir un animador de afuera, porque está "más preparado".

La gran mayoría de respuestas, expresa o implícitamente, apuntan a que sea una persona de la misma comunidad. Los motivos más mencionados son la disponibilidad de tiempo, la posibilidad de una buena comunicación entre él o ella y los padres (necesaria para promover la participación en el programa), contar con el respaldo de la comunidad, y ante todo que sea una persona que facilite las cosas a los padres de familia, en especial con el acompañamiento de los niños durante el trayecto entre la casa y el centro.

Otra ventaja de contar con un animador local es la mayor cooperación con los padres en otras actividades y el mayor control de su trabajo por parte de la comunidad. Por otra parte, un animador local ayuda mejor a los niños en la adaptación y transición del hogar al centro, por no ser una persona extraña para ellos.

Considerando las cuatro comunidades en conjunto, en aquéllas con animadores foráneos se demanda mayor "responsabilidad", mientras que en aquéllas con animador local, se demanda un mejor educador. Varias madres pensaban retirar a sus hijos del programa debido a la "irresponsabilidad" de los animadores foráneos. En cambio, en las comunidades con un animador local se resaltó más su rol de educador.

> *"Nosotros quisiéramos que el animador enseñe bien a nuestros hijos, eso quisiéramos controlar. (...) debe de enseñar a escribir bien a todos, y en orden.*

Primero tiene que hacer reconocer colores y luego escribir".

"Al animador podemos ayudarle dando consejos para que enseñe bien a las guaguas, (...) porque de lo contrario en la escuela esa guagua le haría quedar mal el prestigio de la comunidad y de él mismo".

"(...) a las más grandecitas les enseña a escribir, y a los más pequeños les hace jugar".

A modo de reflexión

Según los padres consultados, el rol ideal del animador va más allá de la mera educación formal, y esto nos lleva a reflexionar sobre la percepción que tienen sobre la efectividad del programa a partir de sus necesidades sentidas.

Se han identificado dos aspectos del rol del animador; uno orientado hacia la "educación", y el otro orientado hacia el desarrollo social de los niños y el mantenimiento de las formas tradicionales de ser "persona" y relacionarse como tal en las comunidades de Puno.

En un inicio estos aspectos no parecían entrar en conflicto, si no más bien complementarse. El problema surge cuando en el terreno práctico, al buscar garantizar uno de estos aspectos, se pone en peligro al otro. Un animador foráneo, desde la perspectiva de los padres de familia, puede estar mejor preparado, pero ser "irresponsable" al no responder a las expectativas implícitas sobre su relación de solidaridad con ellos (buscar y cuidar a los niños en su ausencia, por ejemplo). Un animador local puede garantizar el "buen funcionamiento" del programa en la mayoría de sus diferentes objetivos, pero debilita el prestigio del nivel educativo del programa, por su escasa capacitación por parte del Ministerio de Educación.

Sin ser un conflicto irresoluble, es uno que se vive en la realidad de estas comunidades, y que afecta a la forma en que los padres de familia aprecian el programa y se comprometen o no con él. A nosotros nos queda preguntarnos, ¿cómo se ve afectada la efectividad del PRONOEI por el conflicto entre las expectativas sobre roles y funciones de los animadores, y los perfiles de los animadores locales y foráneos? ¿Cuál es el impacto de los esfuerzos personales de un animador en la pertinencia del programa? y ¿cómo contribuyen estos roles y funciones para hacer del PRONOEI un programa efectivo?

1. Palabra aymará que significa pequeño salvaje, a veces usada con cariño para comparar a un niño con una vicuña, por ejemplo.

2. Al PRONOEI se le conoce en Puno como "Wawa wasi" en quechua, y "Wawa uta" en aymará, que significa casa de los niños, respectivamente. En el resto del país, "Wawa wasi" se refiere al programa de guardería para niños entre 0 y 3 años.

O papel do animador: o complexo nexo entre PRONOEI e comunidade

O estudo-pesquisa levado a cabo em Puno, Peru, por Sumbi (organização não governamental que trabalha em prol do bem-estar da criança, da mulher e da família nos campos da educação, saúde, cultura e trabalho), produziu alguns resultados à medida em que o mesmo se realizava.

Neste artigo são apresentados o aprendizado alcançado quanto à eficácia do PRONEI (Programas de Educação Inicial não Escolarizada ou fora da escola) do ponto de vista dos pais. As técnicas utilizadas (observações, entrevistas e workshops participativos) permitiram conhecer as expectativas dos pais com respeito ao programa, em estreita relação com o papel que desempenha a animadora na educação e atenção aos filhos.

Fiorella Lanata mostra o processo de como foram obtidos estes primeiros resultados e reflete sobre a maneira como estes podem ser claramente aplicados para melhorar alguns aspectos do programa.

BEST COPY AVAILABLE

Un ambiente de credibilidad: requisito para lograr acciones efectivas

Fernando Peñaranda

Como resultado del estudio que el equipo de Colombia está llevando a cabo sobre lo que es efectivo en el programa PROMESA, los distintos grupos consultados manifestaron el factor "credibilidad" como uno de los elementos claves que determinaron la efectividad en el programa.

La recolección de la información se hizo a través de entrevistas y talleres con los distintos participantes del programa. La información obtenida fue analizada y sus resultados posteriormente validados, esto es, se examinaron posteriormente con los actores para verificar la exactitud del análisis realizado y complementarlo.

Este artículo presenta el análisis de la relación entre credibilidad y otras categoría identificadas en el proceso de validación de la información, a la vez que muestra la credibilidad como requisito de efectividad.

Dentro del estudio general sobre efectividad, el proceso de validación de la información permitió escuchar con mayor criterio a los participantes (PROMESA, funcionarios de CIDEAL -organización no gubernamental con personal local- y de otras instituciones, representantes de los gobiernos municipales, niños y madres usuarias del programa). Además de confirmar los hallazgos y complementarlos, se logró avanzar hacia el establecimiento de prioridades y relaciones entre los diferentes elementos considerados con los distintos grupos.

Una constante que se repitió invariablemente en la interacción con estos grupos, fue el tema de la credibilidad, sirviendo de modelo como factor de efectividad. Ello nos llevó a realizar un análisis preliminar de este elemento, que constituiría además un ejemplo para establecer relaciones entre los demás. Presentamos por tanto, una forma de comprender la credibilidad y su importancia en un proyecto desde el punto de vista de los actores, y enmarcada en el programa PROMESA.

La credibilidad se gestó en un ambiente de confianza generado por el proyecto. El contexto de partida era de auténtica desconfianza, ya que anteriormente las personas habían vivido una realidad en la que no se les había reconocido ni sus valores ni sus conocimientos. Fueron infravaloradas y poco respetadas. A su vez, las experiencias con otras instituciones y proyectos habían estado determinadas por las relaciones partidistas (partidos políticos) y la corrupción, lo cual contribuía a crear un clima de desconfianza y de cautela frente a las instituciones y proyectos.

Con la actuación de CINDE, el contexto fue evolucionando hacia un clima más favorable, confiando en las personas, en la comunidad, en las instituciones y en el proyecto. La credibilidad, por tanto, fue surgiendo de manera creciente a medida que cada una de estas relaciones de confianza se reforzaban y se potenciaban con las demás.

La credibilidad en el proyecto comienza con un sentimiento de las personas al sentirse valoradas, respetadas o, como ellos continuamente manifestaron: "creyeron en mí".

Ahora bien, ¿porqué sienten las personas que el proyecto PROMESA creyó en ellas? Cuatro son los factores que se evidencian como claves en PROMESA, y que se explican con mayor detalle a continuación: la orientación del proyecto, las actitudes de los asesores, las relaciones humanas y haber construido un ambiente de aprendizaje seguro.

La relación entre sí de estos factores, produjo las condiciones necesarias para que las personas se sintieran valoradas por lo que son y se reconociera su cultura, sus conocimientos y sus capacidades; incluso contribuyó a que las personas se valorasen a sí mismas, pues en muchos casos, contaban con baja autoestima. Esto les permitió demostrarse a sí mismos y a los demás que podían ser artífices de su propia transformación y del ambiente que les rodeaba.

La orientación del proyecto: "nos enseñaron a pescar"

La orientación del proyecto, entendido como su filosofía, sus políticas, sus metas y sus objetivos, fueron definitivos para promover el desarrollo de las personas. Esta derivación se obtiene a partir de algunos testimonios que ilustran muy bien los razonamientos de las personas: "no nos dieron el pescado, nos enseñaron a pescar"; "formamos parte de..."; "nos capacitaron para actuar"; "nunca nos abandonaron".

La educación, fundamentada en un modelo flexible de aprendizaje que respondió a las necesidades de los educandos y el fomento de la participación comunitaria, se revelan como los elementos más significativos del proyecto constituyendo los pilares que impulsan el desarrollo de los individuos.

La educación se erigió como lo más importante, lo más valioso, lo más característico de PROMESA. Como tal, permitió a las personas desarrollar los conocimientos y las habilidades para conducir el proyecto y resolver sus propios problemas. Estrechamente ligado aparece a continuación la participación. Desde el principio se gestaron ambientes participativos que ofrecieron las oportunidades a las personas para poder actuar.

De esta manera, participación y educación constituyen las dos caras de una misma moneda: se trabajó con las personas fortaleciendo sus conocimientos y habilidades para resolver sus propios problemas. Pero al mismo tiempo se generaron las condiciones necesarias para la aplicación de sus capacidades, en un verdadero proceso teórico- práctico: educación para la acción y medios para ejercerla.

Como parte de esta cadena educación-participación, la evaluación participativa se evidenció como un dinamizador crítico para el aprendizaje. En un ambiente seguro desde el punto de vista emocional y de confianza mutua, con relaciones humanas constructivas, se lograron implementar mecanismos de evaluación permanentes en todos los niveles, que sirvieron para reflexionar sobre lo que se hacía. Por otro lado, la labor de seguimiento ejercida por los asesores en los procesos de evaluación, se percibió como un apoyo continuado a las personas, un estímulo permanente que les ayudó a superar sus angustias, conflictos e incertidumbres. Por tanto, los asesores constituían un apoyo permanente, alguien en quien confiar, a pesar de que no estuviesen físicamente presentes de manera permanente.

Vale la pena destacar el reconocimiento que hacen los diferentes actores al referir lo convincente que resultó el proyecto por el hecho de dirigir sus esfuerzos hacia las personas de la base, a diferencia de otros proyectos tradicionales, que seleccionaban a las personas más capacitadas de las comunidades para coordinar las acciones. Tanto amas de casa como campesinos, con muy poca preparación formal, se convirtieron en los ejecutores del proyecto con una gran competencia. Muy significativo es el reconocimiento que la comunidad en general hizo a los promotores comunitarios, ganado a través de su trabajo y sus capacidades.

Actitudes y valores de los asesores: "nos reconocieron como personas"

La filosofía institucional, materializada en las actitudes y valores de los asesores de CINDE, fueron claves para generar ese ambiente de credibilidad. Los actores reiteraron la importancia de haber construido relaciones humanas horizontales y cálidas con los asesores, basadas en el respeto mutuo y la valoración de los conocimientos y la cultura local. Sin duda, fueron definitivas para la construcción de un entorno de confianza básico, estableciendo ambientes de aprendizajes seguros y productivos.

Asimismo, la sensibilidad de los asesores hacia las necesidades y problemas de las personas y de la comunidad en general se concretaron de muchas maneras. Entre ellas, podemos destacar el compromiso y la responsabilidad hacia el trabajo, y la obtención de las metas y objetivos determinados. La "cultura de trabajo" establecida, con laboriosas sesiones, era muy diferente al ritmo al que estaban acostumbradas las personas del medio. Esto fue posible precisamente porque se reconocieron las características personales y culturales de las personas, se hizo con flexibilidad y, sobre todo, se tuvieron en cuenta sus preocupaciones y necesidades. Pero el trabajo arduo no estuvo desligado de un trato humano y cordial. Las largas y exigentes jornadas se acompañaron de actividades de integración grupal, ofreciendo así la posibilidad de consolidar el trabajo en equipo. Las personas sabían que podían contar con los demás para resolver las dificultades del trabajo diario.

Estas actitudes en el modo de trabajar también se transmitieron a los líderes (promotores, multiplicadores y asesores locales) y hacia otras instituciones. Los promotores lo evidenciaron afirmando: "aprendimos a llegarle a los padres de familia" relacionando elementos como la flexibilidad, el interés por las preocupaciones y problemas de los padres, más allá de las actividades formales del proyecto y mediante el establecimiento de espacios para su participación.

Por otro lado, los profesionales resaltaron el cambio en su relación con las personas de la base.

Tradicionalmente, los profesionales locales habían subestimado a las personas de las comunidades pobres por sus condiciones socioeconómicas y por su escasa educación formal, lo cual favorecía un ambiente de desconfianza y cautela. La transformación de este tipo de relaciones por unas más humanas y constructivas, posibilitó el establecimiento de vínculos más sólidos, que les permitía sentirse trabajando "juntos" en la solución de los problemas de la comunidad.

Estas actitudes y valores institucionales se diseminaron más allá del mero proyecto, influyendo a otras instituciones y grupos, gracias a la coherencia entre las acciones de los asesores de CINDE y sus premisas filosóficas. Enseñar con el ejemplo fue un factor clave, no sólo en los asesores de CINDE, sino también para los promotores y profesionales locales.

La credibilidad en el proyecto: "PROMESA no fue promesas"

Desde el inicio del proyecto, los distintos actores coincidieron en la gran preocupación por el logro de las metas y los objetivos propuestos, esto es, con el cumplimiento de los compromisos contraídos por PROMESA con la comunidad. El resultado final fueron afirmaciones, como "PROMESA no fue promesas". En contraste con otros proyectos y otros programas llevados a cabo con anterioridad, hubo una gran constancia y persistencia, "búsquedas de diferentes medios o caminos" para el cumplimiento de lo que se había planteado. En este sentido, la evaluación participativa fue crucial, y a continuación se explica porqué.

La planeación y evaluación, la cual contó con la participación de representantes de los distintos ámbitos de la comunidad, permitió la construcción colectiva de los planes de acción y la difusión de sus resultados: logros y dificultades, uso de los recursos, cumplimiento de las programaciones y el desempeño de los diferentes actores. Además de convertirse en un instrumento valioso para garantizar el cumplimiento de los objetivos y metas, la planeación y evaluación participativa también constituyó un poderoso instrumento de comunicación que permitió a todos saber qué estaba ocurriendo en el proyecto.

Todo ello contribuyó a una percepción de eficacia, eficiencia y transparencia del proyecto. Las personas perciben que "se hicieron bien las cosas". Un caso interesante en este sentido es la reflexión de algunas personas sobre el papel de CINDE en la evaluación. Les llama la atención que estuviera evaluando el proyecto varios años después de haberse retirado de la zona. La información sobre las condiciones actuales de los niños que habían pasado por los preescolares hizo recapacitar sobre los resultados del proyecto: muchos de estos niños que ahora eran jóvenes adultos, ya no estaban en la comunidad. ¿La razón? Estaban estudiando en distintas universidades del país, algo muy poco común en los jóvenes de esta zona de Colombia.

De este modo, se interpretó el interés de CINDE por la evaluación y por los efectos del proyecto, como una profunda preocupación por ellos mismos, por lo que había pasado con sus vidas como resultado de la acción del proyecto.

Los resultados del proyecto fortalecieron el ambiente de credibilidad

Los resultados logrados, bien como pasos previos o como procesos necesarios para la obtención de los objetivos y metas del proyecto, se constituyeron a su vez en pilares sobre los que se afianzó cada vez más el ambiente de credibilidad. Los factores claves, y su relación entre ellos, necesarios para el fortalecimiento de este ambiente son la credibilidad en los promotores, en las instituciones y en la comunidad.

Varios fueron los factores desencadenantes del reconocimiento de los promotores por parte de la comunidad. De forma clara, se resaltan su nivel de formación alcanzado, su avance en la consolidación de autoconceptos más positivos y el ejercicio responsable y competente de funciones importantes para la solución de problemas. Los promotores fueron interlocutores válidos para la comunidad por su entrega, su capacidad, sus conocimientos, por la manera de establecer relaciones horizontales y respetuosas con las personas, y en general, por su compromiso con las necesidades, tanto en el ámbito individual como colectivo. Estos factores se revelaron como cruciales para que los promotores tuvieran la capacidad y la legitimidad para conducir el proyecto.

Por otro lado, también se estimuló la credibilidad en las instituciones locales, con las que se establecieron diferentes nexos para la coordinación de planes, estrategias y actividades. Diferentes instancias de formación formal, no formal e informal sirvieron para cualificar el desempeño de muchos funcionarios de la región. Vale la pena resaltar en este caso, el énfasis puesto en las actividades de formación para promover relaciones más humanas, más respetuosas y más productivas entre los diferentes actores sociales.

Asimismo, la coordinación que se logró establecer con algunas instituciones, llegando en algunos casos a asentar procesos de planeación y evaluación concertadas, implicó que los resultados conseguidos por las instituciones, al igual que los del proyecto,

fueran de un mayor alcance. El trabajo concertado y coordinado acercó la población a las instituciones, propició el diálogo y el reconocimiento mutuo.

En el ámbito comunitario, tomando la familia como punto de referencia, tanto la educación como las posibilidades de participación y organización, abrieron espacios para el crecimiento personal y colectivo. Se crearon las bases para el desarrollo de conocimientos y habilidades fundamentales para mejorar sus condiciones de vida y se abrieron espacios de participación que permitieron a las personas sentirse parte importante en el desarrollo del proyecto.

La credibilidad en los promotores, en las instituciones y sobre todo, la credibilidad que fueron ganando las personas en sí mismas, fueron factores sinérgicos fundamentales para promover la capacidad de solucionar los problemas individuales y colectivos.

En este sentido, desde el punto de vista de los actores, los logros más importantes fueron aquellos relacionados con el crecimiento de las personas y de sus comunidades. Puede decirse que los aprendizajes, las actitudes, las relaciones humanas y la valoración de la infancia constituyen logros humanos y duraderos. Los siguientes testimonios ilustran estos sentimientos: "muchos de los niños que pasaron por el preescolar pudieron llegar a ser profesionales"; "lo más importante del proyecto fue la capacitación y los resultados sobre las familias"; "aprendimos a respetar y a querer más a los niños".

Discusión

El presente artículo constituye un avance preliminar de los hallazgos encontrados en el caso de PROMESA sobre la Iniciativa sobre Efectividad. La credibilidad fue identificada por los actores como un requisito decisivo en un proyecto considerado como efectivo. El punto de partida de la credibilidad es la confianza en el otro, y ello se evidencia en la orientación del proyecto centrado en el desarrollo humano, en la persona. De este modo, un proyecto de este tipo debe asentarse en la formación del ser humano y en la promoción de sus potencialidades, a través de instancias de participación en las que pueda desplegar sus capacidades y resolver los problemas encontrados para satisfacer sus necesidades.

Por esta razón, el modelo de educación y sus orientaciones pedagógicas son claves. Es necesario asegurar principios teóricos y metodológicos acordes con la obtención de una educación liberadora que posibilite el crecimiento individual y colectivo, de modo que sea posible la transformación social. Por esto la efectividad del proyecto se percibió como lo perdurable en el tiempo, esto es, con los cambios, y especialmente, los cambios en las personas.

PROMESA (Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente) es un programa de desarrollo integral de la comunidad, centrado en la niñez, que opera en la Costa Pacífica del Chocó (Colombia). Sus acciones se enmarcan en los componentes de salud, educación, generación de ingresos, protección del ambiente, infraestructura y vivienda, cultura y la organización y participación comunitaria. Desde 1977 a 1998 fue gerenciado por CINDE, una organización sin ánimo de lucro que lleva a cabo proyectos de desarrollo humano, educativo y social, enfocados en el sano desarrollo de los niños, como base para la solución de problemas de los grupos humanos con menos acceso a los recursos.
A partir de 1998, CIDEAL, una organización no gubernamental compuesta por personal local, se hace cargo de la gestión del programa con el fin de apoyar el proceso comunitario.
Como equipo participante en la Iniciativa sobre Efectividad, consideró que una importante tarea a desarrollar sería conocer qué opinan los diferentes actores del programa sobre lo que es efectividad y cómo las diferentes perspectivas han cambiado a lo largo de la vida del proyecto. La cuestión central, por tanto, del estudio sería "¿Qué lecciones hemos aprendido durante la ejecución del proyecto?".

Um ambiente de credibilidade: Requisito para alcançar ações "efectivas"

Como resultado do estudo que a equipe da Colômbia está levando a cabo sobre o que é *"efectivo"* no programa PROMESA (Programa de desenvolvimento integral da comunidade, centralizado na infância, operado na Costa Pacífica do Chocó), os diferentes grupos consultados manifestaram o fator "credibilidade" como um dos elementos chaves que determinaram a eficácia do programa.

A coleta da informação foi feita através de entrevistas e workshops com os diferentes participantes do programa. A informação obtida foi analisada e seus resultados posteriormente validados, ou seja, foram posteriormente examinados com os atores para verificar a exatidão da análise realizada e complementá-la.

BEST COPY AVAILABLE

De investigador externo a interno: una experiencia de dar y recibir

Peter Mwaura

El autor es Investigador Jefe en el Centro de Recursos Madrasa (Madrasa Resource Centre, MRC) de Kenia. En este artículo expone sus experiencias sobre sus intentos por mantener las perspectivas objetivas de un investigador externo, aun reconociendo la necesidad de ir más allá de los enfoques psicométricos y metodológicos. Afirma que se deben tener muy en cuenta las consideraciones pragmáticas y utilitarias; y que si los investigadores realmente quieren entender cómo se está desarrollando un proyecto y, por consiguiente, lo que hace falta para que éste sea efectivo, a menudo deberán involucrarse en el proyecto y convertirse en "investigadores internos".

El Programa de Investigación Regional del MRC

Hoy en día, los responsables de muchos proyectos de intervención son conscientes de la necesidad de incluir la investigación como parte integrante de sus actividades. Esta demanda de investigación nace de la necesidad de dar cuenta del proyecto a las partes interesadas y beneficiarios, y de la necesidad de información adecuada para los procesos de toma de decisiones. De estas necesidades surgen las incógnitas sobre la forma en que la efectividad de la investigación se puede ver afectada por la posición que adopten los investigadores en un proyecto: ¿deben ser "internos" o "externos"? Para llegar a una conclusión sobre esta cuestión es necesario reflexionar sobre varios planteamientos como: "¿cuáles son las obligaciones de los investigadores en una organización?" y "¿cómo puede una organización estar segura de que aprovecha al máximo el trabajo de los investigadores?" y "¿existe una necesidad de equilibrio entre el enfoque interno y externo?; ¿cómo se puede alcanzar?". Por todos estos motivos, las ventajas e inconvenientes sobre la posición del investigador institucional como interno o externo es, sin duda, un tema a tener en cuenta en el marco de la Iniciativa sobre Efectividad (EI).

Para la decisión sobre la ubicación del investigador surgen dos líneas de pensamiento enfrentadas respecto a la utilidad, naturaleza y requisitos de la investigación. Una línea de pensamiento se orienta hacia el rigor científico de la investigación (algo que requiere justificaciones cuantitativas), y hacia la necesidad de mantener la objetividad en los procesos de investigación (algo que dé validez y fiabilidad a los procesos y resultados de la misma). La línea de la investigación cuantitativa prefiere que el proyecto de investigación se centre más en el extremo experimental que en el no-experimental del plan de investigación en su conjunto. La otra línea de pensamiento (más enfocada hacia las necesidades de los equipos de dirección) se centra más en la utilidad de las respuestas obtenidas mediante la investigación respecto a los planteamientos directivos más inmediatos. Por lo tanto estará más conforme con la recopilación de información cualitativa, que resultaría demasiado subjetiva para la línea de pensamiento cuantitativa.

Yo me encontré ante el dilema entre ambos planteamientos cuando empecé a trabajar en el proyecto del Centro de Recursos Madrasa *(Madrasa Resource Centre, MRC)*. De hecho, mi postura rígida de apoyo al investigador objetivo externo se vio modificada a favor del investigador objetivo interno. Este es el tema que deseo ampliar en el presente escrito, exponiendo la necesidad de ir más allá del perfeccionismo psicométrico y metodológico para establecer el papel del investigador. Demostraré que las consideraciones pragmáticas y utilitarias deben tenerse en cuenta y que los investigadores necesitan tiempo y un apoyo muy temprano para entender el trasfondo, los objetivos y el funcionamiento del proyecto.

La hipótesis central de este artículo es que los investigadores deben tener los conocimientos científicos de

una metodología de investigación científica objetiva separados de los procesos de realización dentro del proyecto. En mi opinión, la adquisición de esta capacidad es necesaria tanto para un investigador interno como para un externo. Creo además que los investigadores con enfoque interno pueden aportar más que aquellos con un enfoque externo. Esto se debe a la total comprensión del proyecto y a su integración en él.

Para contextualizar mis afirmaciones, empezaré estudiando las bases prácticas y teóricas de las actividades del MRC que dieron lugar a la filosofía operativa del proyecto: trabajar en grupo con todos los demás y el derecho de todos a participar. A continuación analizaré la forma en que el programa de investigación se relaciona con esta filosofía. Luego examinaré el proceso de integración de la investigación en el marco establecido por la filosofía, para finalmente cerrar mi exposición con algunas consideraciones sobre las lecciones que aprendí en mi proceso de reconversión de investigador externo a interno.

Las actividades del MRC y sus bases prácticas y teóricas

La investigación es uno de los tres ámbitos técnicos de las actividades del Centro de Recursos Madrasa *(Madrasa Resource Centre, MRC)*. Los otros dos son: la formación de profesores y la pedagogía por un lado, y el desarrollo de la comunidad por el otro. El ámbito de la formación de profesores y de la pedagogía se centra en la preparación y prestación de apoyo técnico a los profesores de preescolar y a otras partes interesadas y beneficiarios, mientras que el ámbito del desarrollo de la comunidad está comprometido con la promoción social dentro de la comunidad, la sensibilización y educación de sus miembros, y su movilización, para apoyar el desarrollo de una educación y cuidados infantiles de calidad. El ámbito de la investigación es el más reciente y nació con la conceptualización de la segunda fase de las actividades del MRC. Fue diseñado para completar la estructuración del proyecto y fomentar una mayor sinergia entre los otros dos ámbitos del proyecto. En 1998 recibí un encargo inicial como Investigador Jefe para realizar un estudio cuantitativo sobre el impacto del proyecto.

El MRC nació como proyecto de intervención en una comunidad musulmana en Kenia, y se centraba en las necesidades y estrategias identificadas por dicha comunidad. Se basaba en el concepto de sensibilizar la comunidad y movilizar sus recursos sociales y económicos para encarar sus necesidades educativas. Inicialmente, el proyecto fue desarrollado en Kenia y más tarde se extendió a Tanzania y Uganda. Constituía una respuesta al hecho de que los niños procedentes de las comunidades musulmanas tenían un acceso inadecuado a las escuelas primarias locales y escasas opciones de educación infantil. Esto se debía principalmente a las bajas condiciones socioeconómicas de dichas comunidades y a un sistema educativo religioso musulmán que, aunque muchos lo apreciaran y consideraran como una opción educativa de calidad, su alcance laico era limitado. Para los niños estas deficiencias representaban una desventaja comparativa a la hora de obtener plazas en el sistema escolar laico y, más adelante, en el mercado laboral.

Estaba claro que la comunidad había identificado cuál era el problema, pero se hacía necesario desarrollar unos principios y estrategias que tuvieran en cuenta dichos factores contextuales y encauzaran las actividades del MRC. Por consiguiente, la filosofía y las estrategias operativas del MRC están basadas en varios factores contextuales y teóricos. Dichos factores incluyen la necesidad de integrar valores tanto culturales como religiosos en una educación laica; de encontrar y utilizar los recursos y elementos positivos de la comunidad; de tomar en consideración los hechos conocidos sobre el desarrollo del niño.

Las comunidades entendieron que la solución pasaba por la creación de centros de Desarrollo Infantil Temprano *(Early Childhood Development, ECD)* de calidad que garantizaran a sus niños un fácil acceso a la escolarización, aunque preservando sus normas culturales y religiosas. Además, dadas las deficiencias de aprendizaje patentes, se decicidió optar por un plan de estudios específico para niños que incluyera temas sanitarios y el desarrollo de la personalidad y de las aptitudes relacionadas con el aprender a aprender. Por estos motivos, el currículo se basaba en el currículo *High/Scope*[1] de aprendizaje activo orientado, pero adaptado para amoldarse a las condiciones locales. Los centros resultantes para la educación preescolar utilizan un enfoque efectivo, basado en la comunidad y de bajo coste que pretende proporcionar una enseñanza excelente a los niños musulmanes; su objetivo es el de facilitarles el acceso a una educación asequible, culturalmente adecuada y de calidad. Con

Mombasa Madrasa, Kenia
Foto: Jean-Luc Ray / Aga Khan Foundation ©

el tiempo se han desarrollado paulatinamente unas estrategias encaminadas a alcanzar dichos propósitos.

Así, los centros infantiles fueron creados para ser dirigidos por las comunidades mismas, con el respaldo del MRC para facilitar su sostenibilidad técnica, organizativa y financiera. Los profesores reciben formación y las comunidades son sensibilizadas, educadas y movilizadas. Los centros escolares son apoyados mediante la creación de estructuras directivas efectivas y también la puesta a disposición de los niños de un entorno de enseñanza y aprendizaje de calidad. Para alcanzar estos objetivos, entre el personal ha surgido una filosofía de trabajo. Esto los une (actitud que se ve reforzada por frecuentes reuniones e intercambio de opiniones) y cada individuo participa de la mejor forma en que sabe o puede hacerlo. La filosofía de dotar de capacidad a la comunidad requiere, de una forma muy concreta, que la investigación se desarrolle desde el interior de las actividades de la organización, no sólo para la recopilación de datos necesarios para la toma de decisiones, sino también para demostrar lo que ayuda a mantener el proyecto encauzado.

El ámbito de la investigación se considera de crucial importancia para mantener informados a los beneficiarios y a las partes interesadas del proyecto sobre temas como efectividad, impacto, responsabilidad, planificación y desarrollo; pero debe ser organizada de forma que pueda recopilar y analizar los datos en un formato adecuado a las necesidades de sus destinatarios.

La integración de la investigación en la filosofía del proyecto

Cuando fui contratado, mi misión como investigador era la de diseñar la investigación sobre el impacto del proyecto y llevarla a cabo de forma que tanto el proceso como los resultados fueran adecuadamente objetivos y válidos. Con este fin visité otros proyectos para estudiar sus planes y actividades de investigación. Uno de los mayores escollos del plan fue la constatación de que era relativamente difícil hablar de un grupo de control tratándose de seres humanos. Por ejemplo, quedaba bastante claro que los niños sin experiencia preescolar que formaban parte del grupo de control no podían quedar excluidos del centro preescolar sólo en aras de la investigación. Esto ponía

de manifiesto que, por mucho que quisiéramos ceñirnos a una objetividad científica total, no era posible. Por lo tanto, sustituimos la expresión "grupo de control" por "grupo de comparación".

Me costó tiempo y trabajo entender la organización en función de sus variables definitorias, su historia, objetivos, misión, actividades y estructura. Lo hice mediante lo que yo llamo el proceso de lectura-habla-escucha-reunión-visita-escritura. Repasé la documentación disponible de la organización y, para profundizar más, conversé con algunos trabajadores del MRC sobre distintos aspectos del proyecto. Lo hice de manera informal, pero con el objetivo subyacente de comprobar el nivel de comprensión del proyecto que había alcanzado estudiando la documentación. De esta manera, algunos temas me quedaron más claros y pude atar algunos cabos que aún me quedaban sueltos. También seguí la estrategia de escucha consistente en unirme a los trabajadores en horarios no laborables, únicamente para escuchar sus conversaciones. Además, asistí a diferentes reuniones y talleres organizados por el personal, y de esta forma comprendí mejor algunos de sus problemas; y participé en los talleres y reuniones organizados por el MRC. Para profundizar más, visité algunos MRC para observar sus actividades diarias y hablar con los miembros del comité de dirección escolar y con otras partes interesadas, como los profesores, para oír su punto de vista sobre el programa. Gracias a todo esto, llegué a entender la organización. Y cuanto más comprendía el proyecto, más lo apreciaba y más sentía la necesidad de participar activamente en él y contribuir a su éxito. Esto me proporcionó la confianza y la sensación de formar parte del proyecto y de no ser un investigador externo. Sin embargo, éste no fue un proceso sin sobresaltos: al principio el personal se sentía muy suspicaz hacia mí, pero con el paso del tiempo esta situación cambió, pues se dieron cuenta de que yo no representaba una amenaza para ellos.

Entre tanto, surgieron puntos de vista contrapuestos entre las diferentes partes interesadas sobre la cuestión de los objetivos de la investigación. La dirección expresó la necesidad de que el investigador no sólo llevara a cabo un estudio científico de alta calidad sobre el impacto, sino que además trabajara desde el interior, contribuyendo directamente al proceso de toma de decisiones y capacitando al personal sobre cuestiones relacionadas con la investigación. En otras palabras, se esperaba que el investigador actuara desde el interior para encajar en el marco holístico de la estructura organizativa, una estructura que se caracteriza por el apoyo mutuo y la dotación de capacidad. También estaba claro que la dirección quería que el investigador incluyera estudios a corto plazo que proporcionaran rápidamente información para los procesos de toma de decisiones. (Los MRC han creado un sistema de seguimiento y evaluación de gran capacidad que usan para una toma de decisiones ágil sin entrar en un análisis estadístico más profundo). También deseaban que el investigador usara los datos existentes y trabajara de forma que el personal pudiera reconocer los datos que ellos mismos habían recopilado. Además, era necesario tomar en consideración las perspectivas del personal como observadores continuos, y esto también contribuía a asegurar que el investigador también fuera observado: estaban "observando al observador". En términos generales, existía la convicción de que si el investigador era interno en el proyecto, sería más fácil crear un entorno adecuado que reflejara la cultura operativa de la organización.

Respecto a la definición del papel del investigador, la estructuración de los informes adquirió relevancia. Hubo un debate muy animado respecto a la duda de si el investigador puede emitir informes objetivos, aun siendo empleado por la misma organización cuyo proyecto está siendo investigado. También se presentaba la cuestión de equilibrar la realización del estudio en sí (que exigía mucho tiempo) y la producción de capacitación que se requería del investigador en su calidad de miembro interno. Igualmente, la línea de pensamiento de índole administrativa aceptaba el hecho de que la emisión de informes objetivos era crucial pero también era decisiva la información utilizable para el proceso de toma de decisiones en el seno de la organización. Se argumentó que la investigación debía estar integrada y ser operativa dentro del marco de la institución y de sus tres ámbitos complementarios. Sin embargo, se le concedió autonomía al programa de investigación para así recabar informes objetivos y la necesidad de centrarse en el impacto del programa, algo que implícitamente obligaba a replantear los métodos de creación de informes administrativos.

Dado mi papel de investigador, la cuestión básica para mí era si yo podía ser suficientemente objetivo al dar

Madrasa Regional Programme, Uganda
Foto: Jean-Luc Ray / Aga Khan Foundation ©

cuenta de mis hallazgos, aunque estuviera trabajando internamente en el proyecto cuyo impacto yo estaba evaluando. Básicamente se trataba de un debate entre el enfoque tecnocrático que exigía informes objetivos y la necesidad de los estrategas políticos de potenciar al máximo el aprovechamiento del trabajo del investigador. Quedaba claro que el punto de inflexión del debate estaba constituido por la percepción de los objetivos de la investigación por parte de los distintos interesados. Existía la cuestión subyacente del método usado para la creación de informes, y también la de la propiedad del proyecto: ¿a quién pertenece el proyecto? ¿A quién beneficia el trabajo del investigador? ¿A la administración, al personal, a los patrocinadores o a la comunidad? ¿Cómo podía el investigador proteger los intereses de todas las partes interesadas? Por todo esto, las variables definitorias de la posición del investigador quedaban al margen del proceso de definición y aplicación de la investigación. Al final de todos estos debates se acordó que la investigación debía realizarla un investigador objetivo interno para que pudiera ser aprovechada al máximo.

Otro aspecto significativo de la situación en su conjunto era la relación existente entre la entidad que se hacía cargo de la financiación y la implementación del proyecto. Mientras que la administración apreció una demarcación clara entre la financiación y la implementación, la estrecha relación de dicha entidad con el programa hizo que ésta tomara una postura ambivalente respecto a la perspectiva interna o externa. Se trata de un fenómeno interesante porque la relación entre la entidad y el proceso de implementación puede determinar la postura de la misma en el debate sobre investigación interna/externa.

Lecciones aprendidas

Estas reflexiones se basan en mis propias experiencias que me hicieron abandonar una filosofía de investigación basada en "trabajar sobre" por otra basada en "trabajar con". Tengo la sensación de que, al decidir que mi trabajo debía seguir el camino de una investigación objetiva desde el interior, mis tareas se ampliaron hasta incluir, además de papeles prácticos, estudios de relativamente corto alcance e intrínsecamente cruciales como la Iniciativa sobre Efectividad (EI). También percibo indicaciones de que el personal aprecia el programa de investigación y que ya no me consideran una amenaza. Esta afirmación está avalada por las consultas que llevé a cabo, sin embargo también puede ser deducida por el hecho de que el personal ha pedido mi ayuda en el desarrollo de un sistema de información para la dirección, en la capacitación del personal, en el seguimiento, evaluación e investigación y en apoyarles para la revisión de herramientas de seguimiento y evaluación. También he participado en la tarea de definir los modelos operativos del proyecto.

En mi opinión, la investigación debe ser considerada una parte integrante del proceso de desarrollo de un proyecto. Para ello es necesario un conocimiento profundo del proyecto, y para entender a fondo los principios y el funcionamiento de un proyecto puede hacer falta mucho tiempo. Los investigadores internos pueden hacerlo mejor que los externos.

Las relaciones sociales con el personal y otros participantes, beneficiarios y/o partes interesadas, también son importantes. Hablando y mostrando disponibilidad hacia ellos, así como explicándoles tus objetivos se crea una relación cordial que, a su vez, crea con-

fianza y disipa cualquier suspicacia. Es importante recordar que es fácil que los beneficiarios, incluido el personal de la organización, vean al investigador como a un "auditor", y los auditores tiene fama de trabajar según el principio de que "todo está mal hasta que se demuestre lo contrario". Esto puede levantar suspicacias que, a su vez, podrían dificultar la adquisición de datos certeros. La creación de relaciones personales fomenta la participación positiva de las partes interesadas y facilita el acceso a la información.

En términos generales, aunque no hay ninguna duda de que la metodología debe ser de calidad científica, copiosamente documentada y objetiva, y debe producir resultados validados, la decisión de contratar a un investigador externo o interno se basa en factores que trascienden los "presupuestos" del rigor científico. Algunos de dichos factores son tan básicos como el objetivo de la investigación, la disponibilidad de fondos y hasta qué punto el objetivo de la investigación necesita la colaboración del personal. Y es quizás aún más importante que los principios operativos y la filosofía de la institución puedan requerir que el investigador sea interno para maximizar su utilidad institucional, y para asegurarse de que los resultados de la investigación rindan el mayor beneficio posible por haber sido generados por/con un investigador considerado como "un miembro más del equipo".

Mi posicionamiento como investigador interno objetivo en el MRC fue un caso de "dar y recibir" y de recibir por lo que yo daba: era lo correcto en esta situación. Desde el punto de vista de las partes interesadas, hay una pregunta que queda en el aire: ¿qué recibimos a cambio de lo que damos? Y teniendo en cuenta la naturaleza profunda y escrutadora, el enfoque y las herramientas de la Iniciativa sobre Efectividad, lo que se está dando es mucho.

Bibliografía

Leedy PD (1989) *Practical research: planning and design;* Macmillan; New York.

Robson C (1993) *Real World Research: a resource for social scientists and practitioner-researchers;* Blackwell; Oxford.

Rootman I, Goodstadt M, Potvin L and Springett J (1997) *Towards a framework for health promotion Evaluation;* World Health Organisation; Copenhagen.

Referencia

1. En un programa *High/Scope*, los estudiantes aprenden a través de la interacción con gente, materiales, eventos e ideas. Creada en 1970 y ubicada en Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos, la *High/Scope Foudation* es una organización independiente sin ánimo de lucro de investigación, desarrollo, formación y promoción y defensa. Sus principales objetivos son el promocionar el aprendizaje y desarrollo de los niños desde sus primeros años hasta la adolescencia, así como apoyar y formar educadores y padres que ayuden a sus hijos a aprender. Se puede obtener mayor información a través: www.highscope.org

De pesquisador externo a interno: a experiência de dar e receber

Como pesquisador do Madrasa Resource Centre, MRC (organização que oferece formação e apoio a centros para pré-escola em Quênia, Tanzânia e Uganda, para garantir um fácil acesso à escolarização de crianças muçulmanas, preservando suas tradições culturais e religiosas), Peter Mwaura apresenta suas experiências sobre seu esforço para manter as perspectivas de um pesquisador externo, ainda reconhecendo a necessidade de ir além dos enfoques psicométricos e metodológicos.

Na sua opinião, deve-se ter em conta as considerações pragmáticas e utilitárias. Deve-se ter em conta também se os pesquisadores estão realmente interessados em entender como se está desenvolvendo um projeto, e, por conseguinte, o que falta para que o mesmo seja eficaz, envolvendo-se no projeto e convertendo-se em "pesquisador interno".

BEST COPY AVAILABLE

Acompañamiento: un nuevo mapa de efectividad

Ellen M. Ilfeld

El artículo de la página seis analiza cómo los procesos de la Iniciativa sobre Efectividad (EI) ponen al descubierto aquellos elementos más significativos a la hora de influir en la efectividad del proyecto, y presenta y estudia algunos de estos factores. Además, el artículo aborda una de las formas como se pueden extraer conclusiones al trabajar con grandes cantidades de información de este tipo.

Acompañamiento es una palabra utilizada por los equipos de América Latina de la EI para referirse a un nuevo paradigma de colaboración. Por acompañamiento entendemos la construcción colectiva y el compartir valores, principios, ideas de futuro, métodos, cargas y responsabilidades. El acompañamiento puede darse en las múltiples relaciones existentes a lo largo y ancho del "sistema de ayuda" entre los donantes y sus colaboradores, entre las ONG y la comunidad a las que éstas sirven, entre los trabajadores de la comunidad y los niños, padres, y miembros de la comunidad con los cuales trabajan.

De este modo, no sólo se recupera el espíritu de la palabra acompañamiento, sino que se entiende mucho mejor. La palabra en sí es rica y evocadora; tiene numerosos significados que confluyen en la descripción del tipo de relaciones que los miembros del equipo EI consideraron como efectivos o que contribuyeron a la efectividad de sus programas en particular.

Representa también todo aquello que está surgiendo de los datos como la esencia de una actitud o postura efectiva que es apropiada para los financiadores, ONG patrocinadoras, equipo del programa, y animadores de la comunidad, en su relación con las comunidades a las que desean acompañar.

Un primer grupo formado por más de 500 temas relacionados con la categoría de acompañamiento surgió a partir del análisis de debates entre los diversos equipos, celebrados en la EI, y a partir de materiales relacionados. Para hacer frente a la enorme cantidad de temas, se ha utilizado una herramienta denominada "Atlas-ti". Se trata de un programa de *software* que ayuda a organizar datos cualitativos complejos por medio de su codificación, y que facilita la identificación y análisis de las relaciones existentes entre los códigos temáticos que surgen, permitiendo por tanto agruparlos por "familias".

Observando los temas dentro de cada familia, se obtiene una idea intuitiva del tipo de aspectos que cada una de ellas contiene. Pero es importante recordar que cada tema se extrae de los datos de origen, y que está asociado a una o varias citas de los textos de los distintos equipos de la base de datos de "Atlas-ti". Por tanto, una vez modificado y ajustado el mapa, los mapas de familia resultantes pueden redactarse y convertirse en documentos vivos, en los que se presentan los temas en referencia al contexto o fuente de la que se derivan.

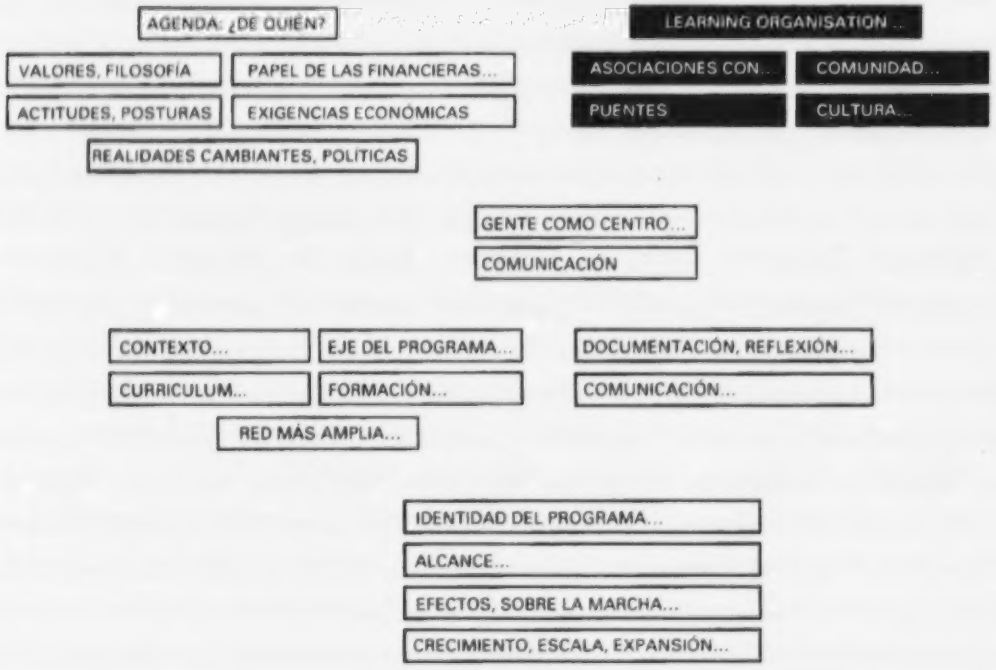
De esta manera, lo que estamos aprendiendo sobre acompañamiento se muestra en todas sus dimensiones, y puede ser más profunda y extensamente entendido

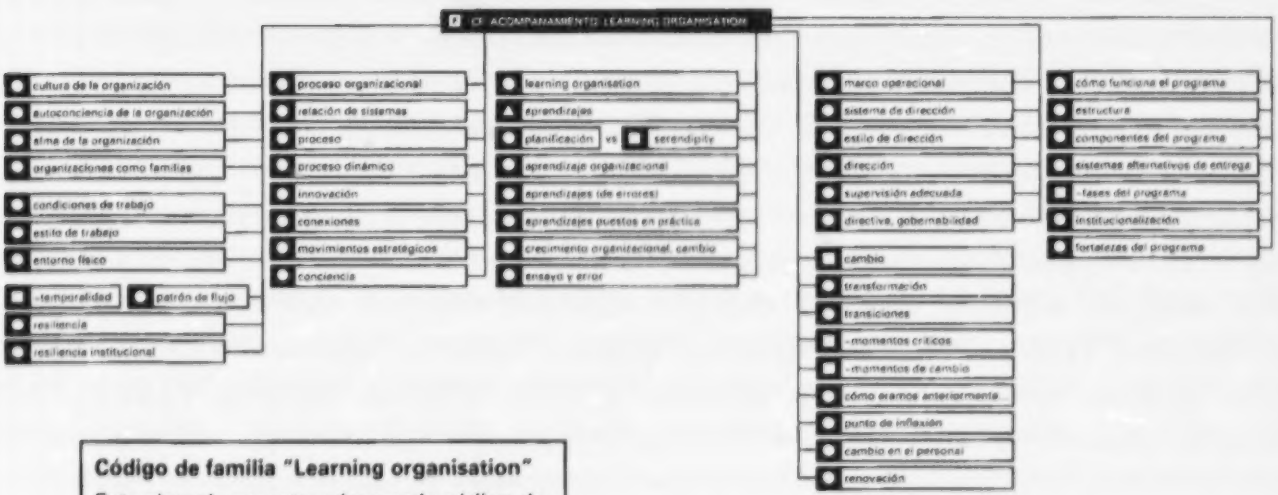
Acompanhamento: um mapa emergente da "efectividad"

O artigo da página 6 discute como os processos da *"Iniciativa de Efectividad"* (EI) revelam os fatores que podem influenciar de maneira significativa a "efectividad" do projeto, relaciona uma série destes fatores e os discute.

Este artigo discute uma forma de organizar e trabalhar grandes quantidades de material deste tipo, para que lições possam ser aprendidas.

Mapa de Familias de "Acompañamiento"
Ejemplo que muestra el grupo de códigos de familia que representan el concepto de acompañamiento, compuesto por 24 sub-familias.





Código de familia "Learning organisation"
Este ejemplo muestra cómo cada código de familia puede contener hasta sesenta temas

56

BEST COPY AVAILABLE

Bernard van Leer Foundation

Es una fundación privada con sede en los Paises Bajos que opera en el ámbito internacional.

El objetivo de la Fundación es mejorar las oportunidades de niños y niñas de 0 a 7 años que crecen en circunstancias económicas y socialmente desaventajadas, con el propósito de desarrollar al máximo su potencial innato. La Fundación ha optado por centrar su labor en la atención a niños de cero a siete años de edad porque distintas investigaciones han demostrado que, intervenciones en la etapa inicial de la niñez, son mucho más efectivas por ofrecer beneficios más duraderos, tanto para los propios niños, como para la sociedad.

La Fundación lleva a cabo su objetivo mediante dos estrategias relacionadas entre si:

1. Un programa de apoyos a proyectos, en determinados paises, dirigido a desarrollar enfoques sobre atención y desarrollo de la primera infancia, respetando el contexto y la cultura.
2. Compartir los conocimientos y experiencias en el ámbito del desarrollo de la primera infancia, adquiridas en aquellos proyectos que la Fundación apoya, con el fin de informar, y a la vez, tratar de influir en la práctica diaria y en los procesos de decisión de politicas.

En la actualidad, la fundación apoya un total de 150 proyectos, aproximadamente, distribuidos en una selección de 40 paises, incluyendo tanto los denominados paises industrializados como los también llamados paises en vias de desarrollo. Los proyectos son llevados a cabo por organizaciones, ya sean gubernametales o no gubernamentales. Por medio de un programa de publicaciones, la Fundación da a conocer las lecciones aprendidas y el conocimiento sobre el desarrollo de la primera infancia, generado a través de estos proyectos.

La Fundación fue creada en 1949. Sus recursos se derivan del legado de Bernard van Leer (1883- 1958), un industrial y filantropo holandés que creo la empresa *Royal Packaging Industries Van Leer*.

BEST COPY AVAILABLE

Bernard van Leer *Foundation*

PO Box 82334, 2508 EH The Hague, The Netherlands tel: +31 (0)70 351 2040 , fax: +31 (0)70 350 2373

email: registry@bvleerf.nl, internet: www.bernardvanleer.org

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").